

DIANA ZWI BURATINI

**OS RECURSOS VISUAIS NA COMPREENSÃO DE LEITURA
EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: REFLEXÕES SOBRE
EXAMES DE VESTIBULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Lingüística Aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística Aplicada na área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua estrangeira.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Bértoli Braga

UNICAMP
Instituto de Estudos da Linguagem
Fevereiro de 2004

Profa. Dra. Denise Bértoli Braga (Orientadora)

Profa. Dra. Terezinha de Jesus Machado Maher

Profa. Dra. Maximina Maria Freire

Profa. Dra. JoAnne Marie McCaffrey Busnardo Neto (Suplente)

Resumo

Como professora de leitura em língua inglesa, preocupa-me entender como se dá o processo de compreensão de leitura em inglês, bem como buscar formas mais eficientes de melhorar o desempenho dos alunos nessa habilidade. Para tanto, fez-se necessária uma análise mais profunda das teorias de leitura em língua estrangeira, e também uma investigação sobre o desempenho dos alunos nessa prática.

Do ponto de vista teórico, a literatura atual tem favorecido a orientação interativa de leitura em língua estrangeira. Dentro dessa orientação, a leitura depende tanto das estratégias descendentes de compreensão (processamento top down) quanto do processamento ascendente (bottom up). Em linha com a proposta do ensino de leitura instrumental tradicional, essa orientação mais recente também contempla a possibilidade de processos descendentes auxiliarem e compensarem o conhecimento deficiente da língua alvo que gera problemas no processamento ascendente (bottom up). A literatura também indica que os recursos visuais, tais como título e ilustração, bem como os recursos gráficos extra-verbais (negrito, itálico, diagramação, paragrafação) podem contribuir para a formação de hipóteses que ancoram processos descendentes e contribuem para a compreensão do texto.

Teorias vinculadas à tradição semiótica, como a de Kress e Van Leeuwen, reforçam essa possibilidade ao apontar que nas matérias impressas da mídia, o aspecto visual assume diferentes funções no processo de veiculação da informação textual. Os autores também afirmam que a leitura do visual é culturalmente aprendida. É possível, portanto, pressupor que diferenças culturais podem afetar a utilidade do aspecto visual como âncora para a compreensão textual, principalmente em se tratando de leitura em língua estrangeira por leitores não proficientes no idioma.

Neste trabalho buscarei investigar a relação da informação visual na compreensão de textos em inglês, tendo como objeto de análise exames de vestibular e dados de desempenho dos candidatos.

Abstract

As a teacher of English, my concern is understanding how the process of reading comprehension in English works, as well as searching for more efficient ways to improve the students' performance in this ability. For that, a deep analysis of foreign languages reading theories is necessary and, also, an investigation on the students' performance in this practice.

Regarding theory, the literature has favored the interactive approach to foreign language reading. In this approach, the reading practice depends on both, bottom up and top down comprehension strategies. This approach also focuses on the possibility of top down processing to help and compensate for the deficient knowledge of the target language that generates problems on the bottom up processing. The literature also indicates that visual resources, such as titles, images, as well as non verbal graphic resources (bolding, italics, layout, paragraphing) may help to the construction of hypotheses that contribute to the comprehension of the text.

Theories linked to the semiotic tradition, such as the one from Kress and van Leeuwen, reinforce this possibility when they point out that in the press media the visual aspect has different functions when transmitting the information. The authors also state that the visual reading is culturally determined. It is possible, though, to suppose that cultural differences may affect the use of visual aspects as the anchor to the comprehension of the text, mainly in the reading of foreign language by readers that are not proficient in the idiom.

In this paper my aim is to investigate the importance of the visual information in the comprehension of texts in English, having as the object the analysis of a university admission examination and the performance data of the candidates.

*Aos meus pais, Myriam e Miguel,
por todo amor e exemplos de trabalho e dignidade.*

Agradecimentos

Concluído o trabalho, é chegado o momento de fazer uma breve reflexão sobre seu processo de realização, como e aonde chegamos. Aqui, duas observações se fazem necessárias. A primeira é a de que sempre teria sido possível ter ido mais longe, pesquisado mais, me dedicado mais. Mas a vida nos impõe algumas limitações, e saber lidar com elas também faz parte do processo de aprendizado. A segunda relaciona-se à importância da participação e do apoio de outras pessoas nesse processo. Sem elas, tudo teria sido certamente muito mais árduo. Assim, quero registrar aqui meu eterno agradecimento à todas elas:

À Professora Denise, por suas contribuições inumeráveis. Sua orientação ensinou-me muito, não somente sobre seriedade e aplicação no trabalho acadêmico, mas também sobre condutas de vida.

Às professoras Teresa Maher e Rosa Maria Nery, pela atenciosa leitura que fizeram do trabalho para o exame de qualificação, e pelas valiosas críticas e sugestões que fizeram no exame, que certamente me direcionaram para a conclusão do trabalho.

À COMVEST, pela solicitude com que me forneceu todos os dados que precisei para a pesquisa, e, em especial, à Alessandra, que com toda a paciência e dedicação me atendeu prontamente durante a coleta de dados.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

Às amigas Eliana, Luciene e Suzi, que, compartilhando comigo das mesmas satisfações e angústias do mestrado, foram sempre tão boas companheiras.

À minha família, toda ela, pelo carinho e apoio incondicionais.

Ao Ricardo, meu adorado marido, por toda a compreensão, paciência e amor, tão fundamentais na vida.

Ao meu bebê, que já antes de nascer, enche meus dias de luz.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo 1: A construção de sentido na leitura em língua inglesa: síntese do processo histórico e revisão das colocações atuais.....	11
Introdução.....	11
1.1 Da leitura determinada pelo texto à leitura controlada pelo leitor.....	11
1.2 O ensino de leitura em língua estrangeira.....	20
Capítulo 2: A interação verbal/visual na comunicação impressa e suas implicações para a compreensão de leitura.....	31
Introdução.....	31
2.1 O processo de visualidade na comunicação impressa: algumas transformações.....	32
2.2 A orientação interpretativa oferecida pelos construtos bimodais.....	40
2.3 O aspecto visual como auxílio à compreensão de leitura em língua estrangeira.....	47
Capítulo 3: O <i>corpus</i> da pesquisa e questões metodológicas.....	59
Introdução.....	59
3.1 A concepção da prova de língua inglesa do Vestibular UNICAMP.....	59
3.2 A seleção do <i>corpus</i>	61
3.3 Os sujeitos da pesquisa.....	64
3.4 Procedimentos de análise.....	65
3.4.1 Primeira etapa.....	66
3.4.2 Segunda etapa.....	67
3.4.3 Terceira etapa.....	67
Capítulo 4: Análise das provas.....	71
Introdução.....	71
4.1 Vestibular 1998.....	73
4.1.1 Texto de referência para a questão 12.....	73
4.2 Vestibular 1999.....	79
4.2.1 Texto de referência para a questão 16.....	79

4.3 Vestibular 2001.....	86
4.3.1 Texto de referência para as questões 14 e 15.....	86
4.3.2 Texto de referência para a questão 19.....	93
4.3.3 Texto de referência para as questões 23 e 24.....	97
4.4 Vestibular 2002	101
4.4.1 Texto de referência para a questão 20.....	101
4.4.2 Texto de referência para a questão 24.....	109
4.5 Respostas às perguntas de pesquisa.....	113
5. Considerações finais.....	117
6. Referências Bibliográficas.....	123
7. Anexo 1.....	127
8. Anexo 2.....	148

*“I delight in photographs.
I delight in words.
I delight in mixing both
To see what happens if they blend”.*

Minor White

Introdução

São duas as questões centrais que justificam o interesse pelo assunto explicitado no título deste trabalho. A primeira relaciona-se às recentes discussões sobre a crescente utilização dos recursos visuais no processo de comunicação impressa. No contexto de leitura em língua materna, alguns trabalhos atuais têm discutido a necessidade de leitura integrada de aspectos visuais e verbais, uma vez que ambos veiculam a informação textual. Autores como Gunther Kress (1998) salientam que a utilização crescente dos recursos visuais, que hoje ocupam uma posição de maior destaque nos textos escritos, é fruto de uma presente necessidade de buscar soluções rápidas para a difusão de informação, e que, portanto, é necessário que haja um melhor entendimento da aplicação desses recursos no processo de comunicação impressa. Os recursos visuais não são mais entendidos como apenas ilustrações de apoio ao texto escrito, mas informações que têm, muitas vezes, o mesmo nível de importância das informações verbais, e, portanto, devem receber igual relevância nas teorias de compreensão e interpretação de texto. Segundo Kress (1998),

*“Muito embora a escrita haja sido o mais valorizado meio de comunicação ao longo dos últimos poucos séculos – aquele que regulou o acesso ao poder social nas sociedades ocidentais – naturalmente outros meios sempre existiram juntamente com a escrita. Mesmo as páginas densamente impressas de romances ou livros escolares mais antigos, bem como relatórios governamentais, tinham aspectos de diagramação, usavam tipo de uma certa espécie e tinham parágrafos, todos eles **recursos visuais**”* (Kress, 1998:59, tradução nossa).¹

¹Versão original do trecho citado (todas as traduções de citações inseridas nessa dissertação foram feitas por nós): *“Even though writing has been the most valued means of communication over the last few centuries – the one that has regulated access to social power in Western societies – other means have of course always existed together with writing. Even the densely printed page of novels, or of older textbooks, as of governmental reports, had aspects of layout, used typefaces of a certain kind, had paragraphing, all of them **visual**”*.

No que concerne ao uso de figuras propriamente ditas, o autor acredita que:

“...certos tipos de informação podem ser melhor representados e comunicados visualmente do que verbalmente” (Kress, 1998:63).²

Ou seja, as figuras perdem o seu caráter de simples ilustrações da informação verbal, e ganham um novo *status*: as formas visuais de representação começam a ser utilizadas com o objetivo de agregar informação específica ao texto (não é de se espantar que autores tais como Dondis (1991), Kress e van Leeuwen (1996) vejam o letramento visual como uma habilidade que se faz cada vez mais premente na sociedade contemporânea). Entretanto, muito embora o processo de visualidade dos meios impressos venha ganhando corpo, um maior entendimento sobre o que isso de fato pode representar no processo de compreensão de leitura é ainda precário entre o público leitor. A leitura de visuais, como veremos a seguir, é uma prática necessária para leitores não somente em contexto de língua materna, mas também na leitura de textos escritos numa segunda língua, ou mesmo numa língua estrangeira. Em relação aos dois últimos, a leitura de visuais pode auxiliar a preencher possíveis lacunas de compreensão decorrentes de desconhecimento lingüístico. Isso nos leva à segunda questão que fomentou a presente pesquisa.

A segunda questão que motiva meu interesse pessoal pelo tema da pesquisa é decorrente da minha experiência pessoal como professora de leitura em língua inglesa para alunos que estão finalizando o segundo grau. Nessa prática, constatei que esses alunos apresentam dois tipos mais gerais de problemas, opostos entre si. Primeiro, tendem a se ancorar excessivamente na necessidade de compreensão dos aspectos lingüísticos textuais e parecem não saber explorar as informações visuais no sentido de facilitar sua interação com o texto. Segundo, acreditando que a ilustração garante a

² Versão original do texto citado: “... *certain forms of information may be better represented and communicated by visual rather than by verbal means*”.

construção de sentido, apóiam-se exageradamente na mesma, desconsiderando as informações lingüísticas. Isso mostra que, na orientação dada para o ensino nessa área, embora a integração das informações verbal e visual tenha sido contemplada, ela tem sido pouco explorada como recurso compensatório em leitura em língua estrangeira. Na realidade, ao longo dos últimos trinta anos, muitos estudos desenvolvidos na área de ensino instrumental de língua estrangeira têm frisado a necessidade de explorar os recursos visuais dos textos como atividades de pré-leitura, dado que tais recursos são entendidos como elementos facilitadores de compreensão de leitura. Embora seja comum associar o componente visual dos textos somente às ilustrações por vezes presentes, as pistas visuais, na verdade, extrapolam o aspecto puramente ilustrativo. Como nos mostra Dias (1987),

“Parece-me que o uso sistemático de recursos não lingüísticos para dar início a atividades lingüísticas pode ser uma solução simples para alguns de nossos problemas no ensino de leitura em línguas estrangeiras (LE). (...) O enfoque tradicional no ensino de leitura em LE, com ênfase primária na informação verbal, será substituído pelo uso sistemático de informação não verbal de modo a obter uma metodologia de leitura em LE mais eficaz. Esta informação não verbal pode consistir tanto de elementos não verbais de discurso tais como gráficos, diagramas, mapas, etc. ou informação pictórica adicionada ao material de leitura para facilitar o trabalho dos estudantes no processamento de informação em língua estrangeira.” (Dias, 1987:04)³.

Na concepção da autora, portanto, no contexto de língua estrangeira parece interessante pensar o aspecto visual de forma mais ampla, ou seja, entendido não apenas como figuras, mas também como título, diagramação, paragrafação, tipo de letra, negritos, itálicos, *layout* da página, etc. – informações,

³ Versão original do texto citado: *“It seems to me that a systematic use of nonlinguistic devices to initiate linguistic activities may be a possible solution to some of our problems in the teaching of foreign language (FL) reading. (...) The traditional approach to teaching FL reading with a primary emphasis on the verbal information will be replaced by a systematic use of nonverbal information for more effective FL reading methodology. This nonverbal information may be either the nonverbal elements of discourse such as graphs, diagrams, maps, etc. or pictorial information added to the reading material to facilitate the students’ task of processing information in a foreign language”*

em suma, que podem oferecer pistas visuais úteis como um apoio para a compreensão do texto propriamente dito.

Ao considerar-se essa gama de possibilidades é importante lembrar que os aspectos visuais variam no suporte que podem oferecer para o leitor de língua estrangeira (bem como para leitores em sua língua materna). Minha experiência como professora de leitura em Inglês mostra que nem sempre os alunos sabem explorar de forma funcional os diferentes tipos de apoio oferecidos por esses recursos. Em relação ao título, por exemplo, ele nem sempre é transparente, ou seja, por vezes é humorístico e não literal, e remete a questões culturais específicas, ou ainda há textos em que a compreensão do título depende de uma compreensão geral prévia do texto. Com relação às figuras, segundo Kress e van Leeuwen (1996), do ponto de vista da compreensão, esta difere grandemente se a figura é informação central do texto ou se é mera ilustração, servindo apenas de apoio à informação já fornecida no texto verbal. Ilustrações podem ser tão incompreensíveis para os alunos quanto são as informações verbais se, por exemplo, fizerem referência a conhecimento cultural específico. Sobre essa questão, o trabalho de Kress e van Leeuwen aponta para um aspecto em geral não considerado nas teorias cognitivistas de leitura em língua estrangeira, qual seja, o viés cultural pressuposto pela ilustração. Segundo os autores, imagens que são transparentes e têm certo sentido em uma determinada cultura podem ser opacas ou ter sentidos distintos em outra cultura. Essa é uma questão preocupante se considerarmos que dentro do *corpus* dessa pesquisa, por exemplo, há vários textos autênticos, norte-americanos ou britânicos, que não tem como público alvo o leitor brasileiro. Se o aluno – leitor não proficiente em língua inglesa – não encontra na ilustração uma referência familiar, esta não comunica, ou pode comunicar de maneira equivocada. De qualquer forma, no que diz respeito às estratégias de compreensão contempladas por algumas teorias de leitura em língua estrangeira, os recursos visuais, para serem de

fato elementos de auxílio à compreensão, devem ativar processamentos *top down*⁴. Se não comunicam, não ativam.

Considerando essas questões, é interessante investigar em que medida os recursos visuais podem de fato facilitar o processo de compreensão em língua estrangeira. Mais especificamente, interessa-nos averiguar em que contextos o aspecto visual oferece apoio para os processos de compreensão ou para as estratégias de compensação na leitura de textos em Inglês por alunos-leitores, oriundos do ensino médio, muitos dos quais não proficientes no idioma. A hipótese original do presente estudo, baseada na própria prática adquirida em sala de aula, é a de que a escola não ensina o aluno a explorar o aspecto visual nem em língua materna nem em língua estrangeira, embora teorias que sinalizam para a necessidade do letramento visual apontem que isso é importante. Nosso objetivo é buscar indícios sobre os processos de integração de informação verbal e visual a partir de tarefas executadas pelos sujeitos de nossa pesquisa de forma a avaliar tal hipótese.

Para explorar essa questão, é central analisar o desempenho efetivo de leitura de alunos com diferentes níveis de competência lingüística. Os exames de vestibular são uma fonte interessante de dados dessa natureza, visto que as provas são feitas para alunos oriundos do ensino médio com diferentes histórias de escolarização e possuidores de diferentes níveis de proficiência em inglês. Além disso, os resultados desses exames permitem-nos ter uma amostragem bastante abrangente para averiguarmos nossa hipótese de pesquisa.

Concentraremos-nos, nesse trabalho, na análise das provas de língua estrangeira do Vestibular UNICAMP, visto que são provas de compreensão de leitura, que selecionam textos de fontes variadas para a leitura dos candidatos. Essas provas são dissertativas e, a partir de textos em inglês, o candidato

⁴ Os processamentos *top down* e *bottom up* serão melhor explicados no capítulo 1, a partir da revisão bibliográfica que faremos sobre os processos de compreensão de leitura.

deve responder, em português, a perguntas feitas também em português. Os textos são extraídos de jornais, revistas, livros, enfim, de fontes variadas de textos escritos em língua inglesa e busca-se não privilegiar nenhuma das quatro áreas para as quais os candidatos concorrem (Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Ciências Humanas e Artes). As perguntas incidem sobre a compreensão global do texto ou sobre algum aspecto específico e pontual e procuram fazer com que o candidato/leitor demonstre sua competência de leitura em língua estrangeira, possibilitando diferentes abordagens do texto e propondo graus de dificuldade de leitura variados.

Considerando a importância que o aspecto visual tem na compreensão de leitura e a pouca atenção dada ao ensino desse aspecto na escola, a questão maior que norteia o presente estudo é entender como se dá a compreensão de leitura em língua inglesa a partir da integração de aspectos verbais e não verbais por leitores candidatos ao exame vestibular (candidatos que, em geral, têm limites de proficiência nesse idioma). Para tanto, buscaremos em nosso estudo, a partir da análise das provas elaboradas para o exame vestibular da UNICAMP, responder às seguintes questões de pesquisa:

- i. As respostas das perguntas elaboradas para o exame vestibular podem ser auxiliadas pelas informações fornecidas pelos recursos visuais?
- ii. Que tipo de apoio os elementos visuais oferecem?
- iii. Considerando o resultado dos exames e as respostas dos candidatos para cada uma das questões selecionadas, existe uma correlação entre o aspecto facilitador da informação visual e o desempenho nas questões de compreensão?

Essa última questão envolve previsões de tendência que precisam levar em conta dados numéricos de um *corpus* bastante abrangente, uma vantagem adicional de considerarmos o exame de

vestibular, já que um número grande de alunos é submetido a esse exame e a comissão central do Vestibular UNICAMP costuma ter registros dos dados de desempenho dos candidatos. Cumpre informar que os dados considerados na pesquisa foram fornecidos pela Comissão Permanente para os Vestibulares (COMVEST/UNICAMP), através de sua Coordenação Acadêmica e de Pesquisa e de seu setor de estatística.

A organização do presente trabalho encontra-se constituída da seguinte forma:

No Capítulo 1, faremos uma revisão bibliográfica sobre o percurso trilhado por algumas das várias teorias de compreensão de leitura, até chegarmos especificamente às teorias cognitivas de compreensão de leitura em língua estrangeira. Pretendemos, através dessa revisão, entender como essas teorias tratam da questão da integração de aspectos verbais e não verbais no processo de compreensão. Vale salientar que nosso recorte teórico sobre compreensão de leitura em língua estrangeira, no capítulo 1, restringe-se às teorias que seguem as orientações de linha anglo-saxônica, de tradição cognitivista⁵. Em relação à essa orientação teórica, há limites que precisam ser considerados. Estudos desenvolvidos nos anos 80 como o de Carrell (1988) e Grabe (1988) indicam a utilização de processamentos *top down*, mas não exploram em detalhes a contribuição do aspecto visual para esse processamento. Outros estudos como os de Costa (1984), Figueiredo (1986), Dias (1986), Dias (1987) e Canning (2002) exploram o aspecto visual de forma algo otimista, ou seja, não discriminam as diferentes funções e nem as diferenças culturais na interpretação do visual. Tentaremos justificar por que acreditamos que há, por parte dessas teorias selecionadas de compreensão de leitura em língua

⁵ A necessidade de discriminar o recorte teórico dá-se uma vez que há outras teorias de compreensão de leitura em língua estrangeira, sobretudo na análise do discurso de linha francesa, que não contemplam estratégias de leitura e, portanto, não fazem distinção entre processamentos ascendente e descendente.

estrangeira, essa postura otimista quando afirmam que a materialidade lingüística dos textos, aliada a outros recursos comunicativos presentes na página impressa, leva à compreensão.

No Capítulo 2, cabe-nos entender de que forma teorias mais voltadas à comunicação visual analisam a crescente utilização de materiais de natureza visual na mídia impressa. Essas correntes teóricas constataam a necessidade de um posicionamento mais crítico por parte dos leitores na leitura desses elementos, uma vez que os mesmos são empregados de forma intencional e não como um apoio neutro do texto escrito. Essas teorias ressaltam também um fato adicional: as informações são culturalmente marcadas e seu sentido pode não ser transparente para membros de outras culturas. Ambas as questões não são consideradas pelas teorias cognitivistas de compreensão de leitura, que contemplam leitores que lêem textos em língua estrangeira, num universo estrangeiro, numa cultura estrangeira.

No Capítulo 3, relatamos a concepção de leitura que subjaz à seleção dos textos e elaboração das questões nas provas de vestibular analisadas, tendo como fonte de reflexão a concepção explicitada na apresentação da coletânea de provas publicadas como parte das comemorações de 15 anos do vestibular UNICAMP (2001). Nesse capítulo descrevemos também a seleção do *corpus* e os procedimentos adotados na análise dos dados.

No Capítulo 4, apresentamos a análise dos dados, que enfocou textos e questões dos exames de língua inglesa do Vestibular UNICAMP (anos de 1998, 1999, 2001 e 2002). Buscando elaborar hipóteses sobre a compreensão de leitura dos candidatos nas provas, consideramos as respostas efetivas dos candidatos, a partir de uma amostra de respostas que nos foi fornecida pela COMVEST. Consideramos também os dados estatísticos gerais de desempenho nas questões que registram a distribuição dos candidatos entre as notas de zero a cinco, além das respostas em branco. Como o

corpus de referência é bastante abrangente, esperamos poder sinalizar algumas tendências sobre as estratégias de compreensão de leitura em língua estrangeira aprendidas no ensino médio.

Capítulo 1 – A construção de sentido na leitura em língua inglesa: síntese do processo histórico e revisão das colocações atuais

Introdução

Na compreensão de leitura em língua materna faz-se necessário, ainda que inconscientemente, que estejamos a todo tempo integrando conhecimentos culturais prévios às informações fornecidas pelo texto. É nessa integração que construímos sentido ao que lemos. Na leitura em língua estrangeira – por leitores não proficientes no idioma – essas informações prévias tornam-se ainda mais cruciais, já que a ancoragem no elemento lingüístico do texto é em geral menor, e insuficiente para uma compreensão ampla. Nesse sentido, conhecimento e experiência prévios que facilitem a elaboração de hipóteses de leitura tornam-se imprescindíveis, evidenciando o papel crucial do leitor na construção do sentido.

Por essa razão, as teorias atuais em língua inglesa sobre os processos cognitivos envolvidos na leitura têm privilegiado o modelo interativo, que prevê que a compreensão é determinada pelas informações providas tanto pelo texto quanto pelo conhecimento prévio de mundo que o leitor traz para a leitura. Essa concepção de leitura tem uma história, e acreditamos que recuperar essa história ajude a entender por que o modelo interativo tem sido considerado mais adequado para explicar o processo de compreensão de texto em língua inglesa.

1.1 Da leitura determinada pelo texto à leitura controlada pelo leitor

Desde o início dos anos 80, um número considerável de teóricos da linguagem, pertencentes à tradição cognitivista, vem desenvolvendo pesquisas sobre os processos de compreensão de leitura em

língua estrangeira. O foco central para o qual todos convergem atualmente, em maior ou menor grau, são os processamentos interativos de leitura. Dentro desse enfoque é dada grande importância ao papel do sujeito-leitor, ao conhecimento prévio que este traz consigo e à integração desse com as informações textuais durante a leitura do texto.

Essas teorias interativas, que hoje se destacam entre as pesquisas sobre leitura em língua estrangeira e podem influenciar a prática de ensino desta habilidade, foram inspiradas nos conceitos centrais da teoria dos esquemas, propostos inicialmente pela psicologia cognitiva para explicar a memória humana (Bartlett, 1932). Em linha com essa teoria, pesquisadores tais como Ausubel (1963, apud Anderson & Pearson 1988), e posteriormente Ausubel & Robinson (1969, apud Anderson & Pearson 1988) acreditam que no processo de aprendizagem e compreensão de leitura, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, idéias e informações gerais já conhecidas previamente pelo leitor ancoram a compreensão das informações novas e específicas trazidas pelo texto. Dessa forma, ao ativar esses esquemas mentais, o leitor é capaz de construir sentido para o texto e também verificar seu entendimento, completar os espaços vazios de compreensão causados pelo desconhecimento lingüístico e tentar resolver possíveis ambigüidades, o que pode favorecer a sua capacidade de retenção da nova informação. De acordo com Anderson & Pearson (1988),

“Dizer que se compreendeu um texto é dizer que se encontrou um ‘lar’ mental para a informação contida no texto, ou então que se modificou um lar mental existente a fim de acomodar aquela nova informação” (Anderson & Pearson, 1988:37).⁶

⁶ Versão original do trecho citado: *“To say that one has comprehended a text is to say that she has found a mental ‘home’ for the information in the text, or else that she has modified an existing mental home in order to accommodate that new information”.*

Dessa forma, os esquemas funcionam como “organizadores mentais avançados” (Anderson & Pearson, op. cit.) que são ativados na medida em que a informação do texto demanda que algum tipo de insumo externo auxilie a resolver possíveis lapsos de compreensão. De acordo com os autores,

“O leitor deve estar consciente de quais são os aspectos relevantes de seu conhecimento. Por vezes isto será óbvio. Por vezes o texto será explícito. Quando nenhuma dessas condições for válida ou quando o domínio do leitor sobre o conhecimento necessário for insuficiente, um ‘organizador avançado’ pode ser recomendável. Um ‘organizador avançado’ é uma afirmação escrita em termos abstratos incluindo termos introduzidos deliberadamente antes de um texto e cujo objetivo seja o de proporcionar uma ponte conceitual entre o que o leitor já sabe e as proposições no texto que se espera que ele venha compreender e aprender” (Anderson & Pearson, 1988:41)⁷.

Pode se dizer então que esses organizadores são filtros que disponibilizam as informações de conhecimento prévio do leitor na medida em que essas se façam necessárias.

Como já dito, a suposta importância atribuída ao conhecimento prévio do leitor como recurso facilitador para a compreensão de leitura e retenção de conteúdo é muito anterior à década de 60, quando foi retomada nos trabalhos de Ausubel (1963). Bartlett (1932) já havia constatado a necessidade de conhecimento prévio quando, ao colocar seus sujeitos de pesquisa em contato com textos que pertenciam a um universo cultural alheio aos mesmos, percebeu que esses sujeitos eram incapazes de compreender ou lembrar de partes do que haviam lido, embora os textos não apresentassem nenhuma dificuldade do ponto de vista lingüístico, já que eram escritos na língua materna desses leitores. Dessa forma, Bartlett constatou que a compreensão e retenção de informação acontecem a partir da integração de conhecimento prévio sobre o assunto tratado no texto e as

⁷ Versão original do trecho citado: “*The reader has to be aware of which aspects of his knowledge are relevant. Sometimes this will be obvious. Sometimes the text will be explicit. When neither of these conditions holds or the reader’s grasp of the required knowledge is shaky, an ‘advance organizer’ may be prescribed. An advance organizer is a statement written in abstract inclusive terms deliberately introduced before a text and intended to provide a conceptual bridge between what the reader already knows and the propositions in the text that it is hoped he will understand and learn*”.

informações textuais. Como aos seus sujeitos faltava o conhecimento prévio cultural necessário, estes mostravam deficiências na compreensão e retenção da informação textual. As teorias desenvolvidas pelo autor sobre a importância do conhecimento prévio visavam, principalmente, explicar os funcionamentos da memória humana, limitando-se, assim, a questões mais gerais relevantes à psicologia cognitiva. Ainda assim, Bartlett foi o primeiro teórico a usar o termo “esquema” da maneira como é conhecido hoje nos trabalhos desenvolvidos na área de ensino e compreensão de leitura.

Voltando o foco à questão das teorias de compreensão de leitura propriamente ditas, até 1960 as pesquisas nesta área não davam a devida atenção ao papel do conhecimento prévio do leitor, e contemplavam somente a compreensão a partir da informação lingüística do texto. Nesse sentido, ler era decodificar sinais gráficos e toda a falha de compreensão era atribuída a deficiências de conhecimento lexical e sintático da língua. A leitura era entendida como uma habilidade passiva de recuperação de informação, na qual o leitor, partindo da decodificação das palavras, era capaz de reconstruir o sentido previsto pelo autor. Segundo Souza e Bastos (2001), essa concepção de leitura que privilegia o processamento ascendente (*bottom up*),

“caracteriza-se por sua limitação à macroestrutura do texto, não reconhecendo a participação do contexto ou esquema na compreensão do significado. A leitura nesse contexto, então, é vista como um processo preciso, detalhado, passivo, em que o leitor, simples decodificador, prioriza o processamento gráfico, centrando sua atenção unicamente no texto” (Souza e Bastos, 2001:78).

Essa concepção de leitura fortemente ancorada no texto passou a ser questionada quando houve o reconhecimento da importância do conhecimento prévio do leitor como elemento integrante do processo de compreensão (retomada da teoria dos esquemas de Bartlett, 1932). Percebeu-se então que para que a compreensão ocorresse, era importante que o leitor não só reconhecesse o texto

lingüísticamente, mas também culturalmente, ou seja, o leitor precisava trazer para o texto um conjunto de conhecimentos adquiridos culturalmente e pressupostos no processo de construção de sentido. A habilidade de leitura passou a ser vista como uma habilidade ativa, sendo a contribuição do leitor fundamental no processo de compreensão. O leitor começa a ser visto como sendo sujeito de sua leitura, e os esquemas mentais, já há muito explorados por Bartlett, passam então a explicar a interação leitor-texto. O leitor passa assim a ter maior destaque nas teorias que explicam o processo de compreensão.

Trabalhos como os desenvolvidos por Goodman (1967) e Smith (1971), defendiam essa concepção de leitura. Goodman, por ter uma orientação teórica fortemente ancorada na psicolingüística, acredita que há na leitura uma interação essencial entre pensamento e linguagem. De acordo com o autor, o leitor é um participante ativo no processo de leitura, capaz de fazer predições e confirmar hipóteses a partir de seu conhecimento prévio e da relação deste com as informações fornecidas pelo texto. Dessa forma, no final da década de 60 e início da década de 70, as teorias de leitura, sob a influência da teoria dos esquemas, mudam o foco de investigação do texto para o leitor, que passa a ser a figura chave nas pesquisas sobre compreensão de leitura.

Na verdade, em qualquer ocorrência comunicativa, seja ela em língua materna ou em língua estrangeira, é inevitável que parte da informação necessária para a compreensão do texto fique por conta da inferência dos leitores. Em outras palavras, como os textos em si são incompletos, é necessário que o leitor seja capaz de fazer as ligações necessárias entre a informação nova proveniente do texto, e seu conhecimento prévio sobre o assunto, ativado pela leitura. Em língua materna isso em geral se dá automaticamente e o leitor, desde que tenha um nível de letramento adequado à tarefa de compreensão de leitura, sequer chega a perceber que a informação explícita não está totalmente

completa de sentido.⁸ Ou seja, as inferências ancoradas nas informações lingüísticas são, em geral, automáticas. Em língua estrangeira, dependendo do nível de proficiência do leitor, a ativação de esquemas é uma estratégia cognitiva não automática, que demanda do leitor a necessidade de procurar no texto pistas, verbais e não verbais, que o auxiliem a compensar a falta de conhecimento de língua prévio, além de formar uma rede de associações entre o que é dito textualmente e o que não é dito, mas é indispensável para a compreensão.

No entanto, essas diferenças entre língua materna e estrangeira foram desconsideradas. As teorias de compreensão, construídas inicialmente para explicar a leitura em língua materna, foram posteriormente incorporadas à leitura em segunda língua e língua estrangeira, que também passaram a teorizar sobre a influência do processamento descendente (*top down*) na compreensão de texto sem dar a devida importância para as lacunas de conhecimento lingüístico do leitor. Uma grande ênfase foi dada ao fato de que o conhecimento prévio do leitor pode também ser ativado por pistas visuais presentes no texto, auxiliando, assim, na compreensão global da leitura e também nos processos compensatórios. Embora, como apontam Urquhart e Weir (1998), as teorias referentes ao conhecimento prévio não tenham sido desenvolvidas tendo leitores de língua estrangeira em mente, esse leitores, ao fazerem uso desse conhecimento, podem compensar deficiências lingüísticas. Segundo

⁸ Vale salientar que mesmo o leitor em língua materna pode ter dificuldades de integrar informações lingüísticas e conhecimento prévio dependendo do seu nível de escolaridade, letramento, suas práticas de leitura, etc. O nível de letramento em língua materna gera, inclusive, uma maior facilidade ou dificuldade no uso das estratégias de leitura em língua estrangeira. Ainda assim, o maior domínio das estruturas lingüísticas em língua materna em geral pode favorecer a construção do sentido global do texto.

Carrell (1988) o leitor, ao ativar seus esquemas mentais, tanto formais como conceituais⁹, é capaz de fazer previsões, inferências e ponderações sobre a leitura, baseado em seu conhecimento prévio. Nessa orientação teórica, a expectativa do leitor em relação ao assunto do texto é crucial, uma vez que cabe a ele formular hipóteses que serão posteriormente confirmadas na leitura. A informação lingüística do texto funciona então como um dos dados, a partir do qual o leitor confirma ou nega as hipóteses formuladas. Tais hipóteses podem ser construídas a partir do conhecimento prévio do leitor sobre o assunto, a partir de pistas visuais extra-lingüísticas que acompanham o texto, ou ainda a partir de palavras isoladas, presentes no corpo do texto e que funcionam como gatilhos para a formulação de hipóteses.

Durante um certo período, as teorias sobre leitura em segunda língua e língua estrangeira foram muito otimistas no que diz respeito ao papel a ser desempenhado pelo conhecimento prévio do leitor no processo de formulação de hipóteses sobre conteúdo textual. Essa supervalorização do conhecimento prévio do leitor como elemento chave no processo de construção de sentido do texto acaba por suscitar críticas por parte de teóricos que, embora considerem o conhecimento prévio como parte do processo de compreensão, acreditam que a ancoragem nas informações providas pelo texto é crucial para a compreensão de leitura. Eskey (1988) afirma que a leitura é primeiramente um processo preciso de decodificação, e mesmo que haja o ensino sistemático do uso de estratégias *top down*, - busca de pistas extra-lingüísticas que auxiliem a compreensão do texto - isso complementa, mas não

⁹ Segundo Carrell (1988), o conhecimento prévio do leitor, quando usado como auxílio para leitura e compreensão, é composto por dois tipos de estruturas mentais, quais sejam, os esquemas formais (*formal schemata*), que são responsáveis pelo conhecimento da estrutura física do texto (léxico, sintaxe, gênero, etc.), e os esquemas conceituais (*concept schemata*), que englobam o conhecimento relativo ao conteúdo do texto, tais como idéias e aspectos culturais. Dessa forma, quanto mais desenvolvidas forem no leitor essas estruturas mentais, maior clareza este terá no momento da leitura. Esses esquemas mentais englobam todo o conhecimento de mundo do leitor, desde o conhecimento oriundo de situações cotidianas, até o mais específico, bem como o conhecimento das estruturas lingüísticas, e das variadas formas de gênero e organização textual.

substitui a necessidade do conhecimento lingüístico. Para o autor, a língua é o maior problema na leitura em segunda língua e língua estrangeira, e nenhuma adivinhação substitui uma decodificação precisa. Segundo David Eskey (1988),

“Conhecimento da língua deve ser parte integral de qualquer conhecimento prévio que seja necessário para a compreensão total de um texto. A linguagem é também um tipo de esquema, não obstante seja ativado automaticamente por falantes nativos (...)” (Eskey, 1988:96).¹⁰

As colocações de Eskey ressaltam um problema sério na orientação adotada pelo modelo de processamento de leitura que surgiu no final da década de 70 e início da década de 80 com o intuito de aliar os processamentos ascendente e descendente. Esse modelo, embora visasse a compreensão da leitura a partir da conjugação entre o conhecimento lingüístico do leitor e seu conhecimento de mundo, deu um maior peso, na teoria, aos processos descendentes (*top down*), deixando de enfatizar também a importância dos processos ascendentes (*bottom up*). Como bem coloca Hudson (1998),

“A leitura é vista como bidirecional por natureza, envolvendo ambos a aplicação de processos mentais avançados e conhecimento prévio, bem como o próprio processamento do texto” (Hudson, 1998:48).¹¹

De fato, se retomarmos as colocações feitas por Rumelhart (1977), fica evidente que a informação textual é processada a partir de informações providas simultaneamente por várias fontes, sendo o texto em si uma delas. Segundo o autor, a compreensão de leitura é contemplada no momento em que os processamentos *top down* e *bottom up* acontecem de maneira conjunta e interativa. Em outras palavras, o processamento da informação textual acontece a partir da exposição a informações

¹⁰Versão original do trecho citado: “*Knowledge of the language of a text must be an integral part of whatever background knowledge is required for the full comprehension of a text. Language is a kind of schema too, albeit one that for fluent native users may be activated automatically (...)*”.

¹¹Versão original do trecho citado: “*Reading is seen as bidirectional in nature, involving both the application of higher order mental processes and background knowledge as well as the text processing itself*”.

de diferentes fontes de conhecimento simultaneamente, quais sejam, conhecimento de mundo, ortográfico, lexical, sintático e de recursos gráficos em geral. Seguindo essa lógica, o leitor é capaz de fazer predições sobre o texto baseado não só em seu conhecimento da língua alvo, mas também em seu conhecimento de mundo e de texto escrito e/ou impresso.

Ainda que os processamentos interativos sejam largamente conhecidos como a conjugação leitor/texto, na qual ambos são necessários para o processo de compreensão, é possível perceber essa característica interativa limitando-se apenas à materialidade lingüística do texto. Grabe (1989) percebe que mesmo nesse nível há interações que podem ancorar estratégias compensatórias. Feitas essas considerações é importante ressaltar que autores como Grabe (1989) usam o termo “interativo” para outro tipo de relação de sentido. Para o autor a leitura interativa não está restrita à relação leitor-texto, mas também às relações processuais dentro do nível lingüístico (interação intra-texto). Para ele, os elementos lingüísticos do texto combinam-se “interativamente”, criando a textualidade que deve ser processada pelo leitor. Dessa forma, o reconhecimento de algumas estruturas lingüísticas pode compensar o desconhecimento de outras. Isso pode também ser explorado pelas teorias de leitura em língua estrangeira.

Essa discussão teórica mais ampla teve um efeito que se reflete nas diferentes tendências/propostas desenvolvidas para o ensino de leitura em língua estrangeira. Em outras palavras, nota-se que as propostas pedagógicas, que inicialmente valorizavam o leitor, começaram, num segundo momento, a se preocupar também com a necessidade de ensinar língua estrangeira juntamente com as estratégias de leitura, como discutiremos a seguir.

1.2 O ensino de leitura em língua estrangeira

O ensino instrumental tradicional de leitura, dado o seu otimismo nas possibilidades de apoio do processamento *top down* para a compreensão de leitura, optou, de forma geral, por privilegiar o ensino implícito de língua. De acordo com as teorias de ensino instrumental, as informações de natureza não verbal do texto trazem pistas que, aliadas ao conhecimento do leitor, auxiliam a compreensão. Entretanto, ainda que isso seja bastante pertinente para leitura em língua materna, quando o foco é leitura em língua estrangeira, essa perspectiva muitas vezes não se sustenta, mesmo que o texto seja de fácil compreensão do ponto de vista lingüístico. Para leitores com limites de proficiência em língua estrangeira – sujeitos desta pesquisa – os elementos extra-lingüísticos presentes no texto, bem como palavras em destaque (negritos, itálicos, etc.), títulos e cognatos podem funcionar como um “lenitivo” para a dura tarefa da compreensão em língua estrangeira. A partir dessas pistas pode ser possível suavizar a interação com o componente lingüístico – tarefa árdua – já que esses elementos auxiliam a construção de sentido. No entanto, se é provável que esses elementos extra-lingüísticos de fato auxiliem e complementem a leitura feita por leitores inseridos no mesmo universo cultural no qual o texto foi concebido, o mesmo pode não acontecer para leitores para os quais essas pistas não significam nada, ou significam, mas de forma equivocada. É necessário considerar também que se o conhecimento que o leitor tem da língua alvo for demasiadamente limitado, o auxílio de tais pistas pode ser precário e insuficiente para a construção de sentido textual.

Em suma, o uso indiscriminado de processamentos exclusivamente *top down* para a compreensão de leitura em língua estrangeira pode, por vezes, comprometer o sentido real do texto. Um exemplo ilustrativo desse equívoco é encontrado em Bastos (1996), no qual a autora analisa as respostas atribuídas para uma questão do vestibular UNICAMP 1994. Uma vez que uma das questões

formuladas sobre o texto faz alusão ao Vietnam (*"No one in Veitnam has a clock as tall as a man"*). Como o narrador justifica essa declaração?), um número considerável de candidatos construiu respostas relacionadas à guerra, embora essa palavra não tenha sido mencionada em momento algum ao longo do texto, e nem era parte de seu tema.

A questão levantada por Bastos dá destaque ao fato de que expectativas de sentido podem *ou não* ser utilizadas como elemento facilitador para a compreensão de leitura. Por vezes, a construção de sentido a partir de inferências e hipóteses associadas ao conhecimento prévio do leitor, ou mesmo a pistas extra-lingüísticas presentes no texto pode desviá-lo da compreensão efetiva do conteúdo textual. Quando há carência de conhecimento lingüístico da língua alvo, o leitor em língua estrangeira tende a valorizar em demasia pistas extra-textuais e palavras conhecidas de maneira a suprir seu desconhecimento lexical e sintático, numa tentativa de alcançar a compreensão. É inclusive possível que conhecimento prévio sobre determinado assunto desvie a compreensão, se, como no exemplo descrito previamente sobre a prova de vestibular, as informações veiculadas pelo texto não confirmarem as expectativas do leitor.

Entretanto, embora já houvesse um movimento de críticas às orientações de ensino implícito de leitura em língua estrangeira, em 1980, a partir de um projeto nacional em conjunto com o British Council, o ensino de inglês instrumental tradicional começou a ser desenvolvido no Brasil. Acreditava-se, então, que esta prática deveria focalizar alguns pontos principais, quais sejam: a utilização de textos autênticos para leitura; a mudança de foco do texto para o leitor, que começa então a ser considerado a figura chave no processo de compreensão de leitura; a ênfase na construção de sentido do texto, em detrimento da ênfase no conhecimento das estruturas lingüísticas da língua alvo. Em suma, práticas

que privilegiassem as orientações *top down* para o ensino de leitura em língua estrangeira. Segundo Braga (1997),

“A evidência dada ao universo do leitor foi acompanhada por uma desconsideração das questões estritamente lingüísticas, constitutivas do universo do texto. Os trabalhos teóricos na área passaram a explorar cada vez mais os processos descendentes (do leitor para o texto) e pouco ou quase nada se refletiu sobre o papel dos processos ascendentes (do texto para o leitor)” (Braga, 1997:7).

Essas propostas pedagógicas adotadas assumiam, na época, que leitores incapazes de fazer uma leitura bem sucedida, na verdade não sabiam usar o contexto como elemento facilitador de leitura, e isso explica a razão de não alcançarem o nível de compreensão desejado. Críticas ao modelo tradicional de ensino de leitura instrumental, tais como as de Braga e Busnardo (1993) salientavam que além do ensino de estratégias *top down* uma maior atenção deveria ser dada também ao ensino das estruturas formais da língua, provendo aos leitores estratégias *bottom up*. Segundo as autoras, a tarefa de compreensão de leitura em língua estrangeira poderia ser melhor sucedida se houvesse também uma orientação de ensino explícito da língua alvo. O ensino de estratégias *bottom up* atenua a necessidade dos leitores de “adivinhar” o texto a partir do contexto, tentando construir um possível significado para as palavras, sem sequer reconhecê-las. De acordo com Eskey (1988), a leitura bem sucedida é uma tarefa um pouco mais ampla do que propõe o jogo de adivinhações de Goodman. Parece improvável que seja possível para o leitor entender pelo menos as idéias principais de um texto sem que tenha, ao menos, algum conhecimento gramatical e lexical da língua alvo, e compreenda, ainda que parcialmente, algumas relações entre as sentenças do texto.

Dessa forma, desenvolver conjuntamente habilidades ascendentes e descendentes de compreensão de leitura é premente, uma vez que o exercício de ler é, primeiramente, um exercício de

apreensão de sentido, e não de decodificação ou de mera adivinhação. Como bem colocam Braga e Busnardo (1993) em relação ao processo de compreensão de leitura,

“Tal como não é possível conceber a ação individual fora da estrutura social, é extremamente improdutivo por em foco o significado à custa da forma: o conhecimento lingüístico é parte integral do significado” (Braga e Busnardo, 1993:130).¹²

De acordo com as autoras, não é sustentável conceber o ensino de leitura em língua estrangeira sem dar a devida atenção à aquisição de língua. A total confiança no conhecimento prévio e externo ao texto pode produzir efeitos danosos de compreensão.

No processamento da leitura, o leitor deve integrar informações trazidas por seu conhecimento prévio àquelas veiculadas pelo componente lingüístico do texto. Entretanto, quando não há competência lingüística suficiente, o conhecimento prévio sequer pode ser ativado, posto que o leitor não será capaz de, pelo menos, identificar o assunto do texto. Ainda nas palavras de Braga e Busnardo, (1993),

“O axioma de que contexto e conhecimento prévio são capazes de compensar a falta de proficiência lingüística despreza o fato de que, na leitura, o contexto é lingüisticamente construído e os esquemas de conhecimento prévio são altamente dependentes do conhecimento de língua” (Braga e Busnardo, 1993: 141).¹³

Dessa forma, embora houvesse, a princípio, entre essas orientações de ensino de inglês instrumental, uma tendência a substituir o enfoque nos processamentos ascendentes de decodificação (*bottom up*) por processamentos exclusivamente descendentes (baseados nos jogos de adivinhações de

¹²Versão original do trecho citado: “*In the same way that it is not possible to conceive individual action outside the social structure, it is unproductive in the extreme to focus on meaning at the expense of form: linguistic knowledge is integral to meaning*”.

¹³Braga e Busnardo, (1993: 141): “*The axiom that context and world knowledge are able to compensate for the lack of linguistic proficiency overlooks the fact that in reading, context is linguistically constructed and background-knowledge schemata instantiation is highly dependent on language knowledge*”.

Goodman, 1977), alguns teóricos começaram a destacar que, para uma leitura eficiente em língua estrangeira, era necessário aliar de maneira equilibrada o conhecimento de mundo do leitor e seu conhecimento da língua-alvo. O processo de leitura em língua estrangeira passou a ser entendido como o de qualquer outra leitura, ou seja, como um processo ativo e, mais do que isso, como um processo interativo, que depende também do conhecimento de língua prévio que o leitor traz para o texto.

Considerando essas questões, algumas propostas pedagógicas mais recentes, embora acatando a necessidade de processamentos *top down* para a compreensão, procuraram ir além, atentando para a necessidade de buscar modelos mais complexos de compreensão de leitura em língua estrangeira. O modelo de ensino proposto por Stanovich (1980) veio ao encontro de tal necessidade. Este modelo postula que as estratégias *top down* e *bottom up* operam de forma interativo-compensatória, de modo que a carência em uma das estratégias seja compensada pela outra. De acordo com Stanovich (1980), o processo compensatório trabalha em uma via de mão dupla: o déficit do leitor em qualquer um dos processamentos, ascendente ou descendente resulta em uma maior confiança no outro. Para ele,

“Os modelos interativos de leitura parecem proporcionar uma conceitualização mais precisa do desempenho em leitura do que os modelos estritamente ascendente ou descendente. Quando combinados com uma premissa de processamento compensatório, os modelos interativos levam mais em consideração os dados existentes sobre o uso da estrutura ortográfica e contexto do período por bons ou maus leitores” (Stanovich, 1980, citado em Samuels & Kamil, 1988:31).¹⁴

Os processos interativo-compensatórios propostos por Stanovich explicam melhor os problemas que surgem durante a leitura: tanto o processamento *top down* pode ser comprometido se o

¹⁴Tradução nossa para o seguinte texto: “Interactive models of reading appear to provide a more accurate conceptualization of reading performance than to strictly top down or bottom up models. When combined with an assumption of compensatory processing, interactive models provide a better account of the existing data on the use of orthographic structure and sentence context by good and poor readers”.

leitor tiver pouco conhecimento do tópico da leitura a ponto de não conseguir gerar hipóteses sobre o assunto, quanto o processamento *bottom up* não será eficiente se o leitor não tiver a competência lingüística necessária para a compreensão do texto na língua alvo. De acordo com o autor:

“Para o leitor fraco, que pode ser tanto impreciso como lento no reconhecimento de palavras mas que tem conhecimento do assunto do texto, o processamento top down pode levar em conta esta compensação. (...) Por outro lado, se o leitor for qualificado em reconhecimento de palavras mas não sabe muito a respeito do assunto do texto, poderá ser mais fácil simplesmente reconhecer as palavras na página e basear-se no processo ‘bottom up’.” (Stanovich, 1980, citado em Samuels & Kamil, 1989:32).¹⁵

Embora as estratégias interativo-compensatórias propostas por Stanovich ofereçam uma possibilidade de equilíbrio entre os dois processamentos, é também possível que uma confiança excessiva em apenas um dos processamentos gere problemas de compreensão. Há casos em que leitores de textos em língua estrangeira se ancoram somente na decodificação do texto (processamento *bottom up*), deixando de levar em conta o contexto, o gênero discursivo ou qualquer possível associação com elementos que transcendam o corpo verbal, comprometendo, assim, a compreensão num nível mais amplo. Há casos também em que os esforços de compreensão de leitura se concentram exclusivamente nos processamentos *top down*, e na construção de sentido a partir de hipóteses de conteúdo, não levando em conta a própria materialidade lingüística do texto. De qualquer forma, o modelo proposto por Stanovich prevê que deficiências em qualquer nível de processamento da informação podem ser compensadas por um uso maior das informações em qualquer outro nível, e essa compensação acontece independentemente do nível de deficiência na compreensão.

¹⁵Tradução nossa para o seguinte texto: “*For the poor reader, who may be both inaccurate and slow at word recognition but who has knowledge of the text topic, top down processing may allow for this compensation. (...) On the other hand, if the reader is skilled at word recognition but does not know much about the text topic, it may be easier to simply recognize the words on the page and rely on bottom up process*”.

É relevante salientar que outros aspectos do processo de ensino podem também influenciar a compreensão de leitura. Se a proficiência lingüística em língua estrangeira constitui uma tarefa árdua, levando-se em conta somente o pouco tempo destinado a essa habilidade no ensino médio, há que se pensar quais outros fatores poderiam contribuir para que os alunos – pretensos leitores em língua inglesa – se sintam mais confortáveis em lidar com o desafio de interagir com um objeto (o texto) que traz elementos que não são familiares.

Alguns autores sugerem que a intenção de leitura – a razão pela qual o leitor mergulha na leitura de um texto em língua estrangeira – pode contribuir positiva ou negativamente para a retenção da informação textual. Se há uma tarefa de leitura específica, que determine os objetivos da leitura, a compreensão da mesma pode ser auxiliada por esse recorte oferecido previamente. Segundo Coronel et. al. (2002),

“Os objetivos dos alunos são importantes na determinação de seu grau de envolvimento com o texto e os objetivos mais freqüentemente identificados são tanto seus interesses pessoais como a necessidade instrumental da informação (...) Várias pesquisas propuseram modelos interativos de leitura ao invés de modelos seriais. Neste sentido, poderá ser útil consultar os resultados indicados por autores contemporâneos. Todos eles concordam que a leitura é um processo no qual os leitores antecipam, selecionam, interpretam e, em seguida, entendem ou compreendem um texto em termos de alguma questão previamente formulada. Este processo também combina a informação obtida de um texto com o entendimento ativado internamente. Assim, o que compreendemos de um texto depende parcialmente do que conhecemos previamente. Como foi considerado acima, a leitura é a interação entre texto

leitor, de modo que o próprio leitor deve proporcionar sentido pelo uso de diferentes níveis de informação interna”(Coronel, et. al., 2002:126 e 131).¹⁶

Outros autores entendem que o nível de letramento em língua materna pode influenciar a leitura em língua estrangeira e contribuir positiva ou negativamente para esta tarefa, uma vez que a leitura em língua estrangeira envolve a interação entre esta e a língua materna do leitor. Segundo Kato (1999), a competência de leitura em língua materna facilita a leitura em língua estrangeira, mesmo para leitores menos proficientes já que em língua materna o leitor também usa, ainda que de forma inconsciente, estratégias ascendentes e descendentes para a compreensão, e essa prática facilita a compreensão quando da leitura em língua estrangeira. De acordo Kato (1999),

“(...) se o aluno já é um leitor proficiente em sua língua, as estratégias procedimentais que nela utiliza podem compensar, com vantagem, o déficit no domínio lingüístico. (...) A compreensão de leitura é uma atividade que envolve a integração do velho com o novo – integração essa subjacente também à aprendizagem em geral” (Kato, 1999:31).

A proximidade entre o universo cultural do leitor e do universo previsto pelo texto é outro fator apontado por Kato como possível facilitador da compreensão. Segundo a autora, se leitor e texto fazem parte do mesmo universo cultural, o leitor pode fazer inferências a partir de pistas contextuais, ficando, assim, *“menos dependente da informação linear e mais integrado a informações co-ocorrentes”* (Kato,1999:28).

¹⁶Tradução nossa para o seguinte texto: *“Students’ purposes are important in the determination of their degree of engagement with the text, and the most frequently identified purposes are either their personal interests, or the instrumental need for information (...) Several researches have proposed interactive models of reading instead of serial models. In this sense it may be useful to refer to their results stated by contemporary authors. All of them agree that reading is a process in which the readers anticipate, select, interpret and then understand or comprehend a text in terms of some questions previously posed. This process also matches information obtained from a text to internally activated understanding. Thus what we comprehend from a text partly depends on what we previously know. As it has been considered above, reading is the interaction between text and reader, so the reader himself must provide meaning by the use of different levels of internal information”.*

A falta de percepção de que a totalidade do conteúdo de um texto transcende o conjunto de palavras impressas na página remonta a uma questão anterior à prática de leitura em língua estrangeira. Embora essa pesquisa trate especificamente de aspectos relacionados a essa habilidade, é inevitável atentarmos para o fato de que a raiz do problema se encontra num estágio de aprendizado anterior: as falhas no letramento em língua materna (Nery, 2003). Voltando às palavras de Mary Kato, os leitores têm muitas vezes dificuldade de perceber questões básicas, como por exemplo que a compreensão de textos em língua materna e língua estrangeira se dá a partir da integração do velho com o novo. Leitores que não percebem em sua própria língua que a compreensão da leitura se dá não só a partir da decodificação dos elementos lingüísticos do texto, mas também a partir de sua interação com o discurso e de seu conhecimento de mundo, externo e anterior à leitura, certamente deixam a desejar quando a questão é a construção de sentido, e fatalmente serão falhos tanto na compreensão em língua materna quanto em língua estrangeira. Para que a compreensão do texto ocorra, faz-se necessário que o leitor ative seus conhecimentos externos ao texto a partir das pistas oferecidas por elementos lingüísticos e ilustrações. Em língua materna os elementos lingüísticos em si podem funcionar como pistas que ativam outros conhecimentos externos ao texto, e que compõem o processo de compreensão. Da mesma forma, ilustrações que acompanham o texto, bem como seu título, podem ser de grande valia para a construção de sentido. Em língua estrangeira, esses dois últimos elementos apontados acima são fundamentais, uma vez que se não há, ou há pouca ancoragem no elemento lingüístico devido à falta de proficiência, os elementos constitutivos do corpo do texto, e que transcendem o componente lingüístico ou que são de grande saliência visual (títulos), podem ativar estratégias *top down* de compreensão.

Se há possibilidade de, no ensino, resolver possíveis problemas de leitura decorrentes dos fatores apontados acima, a compreensão de leitura em língua estrangeira a partir de processamentos interativos tornar-se-á, então, uma tarefa contemplável. Resolver tais problemas não significa adequar os textos às possíveis deficiências dos alunos. A necessidade de colocá-los em contato com textos autênticos continua premente, uma vez que um dos objetivos do ensino de línguas no ensino médio é capacitar os alunos a ler e compreender bibliografia estrangeira .

No entanto, para que o ensino seja eficiente, é necessário que o leitor receba os andaimes necessários para viabilizar sua interação com o texto. Dessa forma, no que tange ao tema dessa pesquisa, é necessário saber explorar pedagogicamente as novas funções dos elementos não verbais presentes nos textos, já que, segundo as teorias interativas, esses podem ser facilitadores potenciais no processo de compreensão de texto. Ainda que haja entre o público alvo dessa pesquisa vários problemas decorrentes de desconhecimento lingüístico, muitos desses podem, de fato, ser resolvidos a partir de processamentos *top down* compensatórios. É necessário analisar em que medida isso realmente procede, levando-se em conta as diferenças culturais entre leitores e textos, e a relação que existe entre o aspecto verbal e o não verbal do texto oferecido ao aluno. Outro ponto a ser considerado é como esse conjunto de fatores interage com o objetivo proposto para a leitura, e se facilita ou não a interação do leitor com o texto.

Quando alunos são submetidos a tarefas de leitura em língua estrangeira, como, por exemplo, as provas dessa habilidade específica nos exames de vestibular, vale analisar em que medida a interação do verbal com o não verbal é um fator facilitador ou não da leitura do texto ou da resolução das questões do teste. Essa questão é importante dado o fato de que recursos não verbais diversos acompanham vários dos textos selecionados para as provas, posto que geralmente são textos autênticos

retirados de mídia impressa. Dessa forma, essas provas reúnem informações bastante pertinentes para verificar em que medida os aspectos visuais oferecem, ou não, pistas para o desempenho do aluno, e também se o resultado do desempenho dos alunos nas provas indica que o leitor-candidato do exame se apóia ou não nessas pistas. Para entendermos melhor essa problemática é necessário que aprofundemos nossa compreensão sobre a complexa relação que existe atualmente entre as informações verbais e visuais veiculadas pela mídia.

CAPÍTULO 2 - A interação verbal/visual na comunicação impressa e suas implicações para a compreensão de leitura

Introdução

A questão da compreensão dos elementos visuais presentes em textos impressos pode ser analisada à luz de diferentes orientações teóricas. Nos interessa neste capítulo entender duas abordagens distintas dessa questão. A primeira delas vê a compreensão de visuais sob uma perspectiva semiótica (Kress, e van Leeuwen, 1996), que enfoca o efeito de sentidos decorrente da comunicação visual e seu impacto na construção de realidades. A segunda analisa o visual via teorias cognitivas (Costa, 1984; Figueiredo, 1986; Dias, 1986; Dias, 1987 e Canning, 2002) e tem como foco de interesse a leitura em língua estrangeira, e nesse caso, entende os recursos visuais presentes nos textos impressos como um material de apoio à compreensão.

Analisando ambas as abordagens, podemos perceber que oferecem explicações parciais sobre o mesmo objeto. Teorias de orientação semiótica analisam o aspecto visual dos textos impressos buscando entender em que medida aspectos sociais, culturais e ideológicos podem influenciar a escolha dos modos verbal ou visual na veiculação da informação, e como esses mesmos aspectos influenciam igualmente a interpretação da informação. Entretanto, não discutem se as diferentes funções dos aspectos visuais podem oferecer apoio à compreensão do aspecto verbal.

As teorias cognitivas, ao analisarem a compreensão de leitura em língua estrangeira, pregam que visuais em textos impressos podem facilitar a compreensão, porque ativam processamentos *top down*. Entretanto, ao não discriminar os diferentes tipos de elementos visuais, ignoram que estes podem ter diferentes funções e que nem todas podem ativar os processos descendentes. Ignoram

também aspectos culturais intrínsecos às ilustrações e em que medida esses aspectos podem comprometer a compreensão se os leitores não pertencerem ao mesmo universo cultural da produção do texto.

Feitas essas considerações, nesse capítulo apresentaremos um breve histórico sobre a incorporação dos visuais na comunicação impressa, e buscaremos entender em que medida o potencial interpretativo de uma ilustração coloca questões para as teorias de compreensão de língua estrangeira que prevêm, por vezes de maneira simplista, que visuais contribuem positivamente para a compreensão.

2.1 O processo de visualidade na comunicação impressa: algumas transformações

O final do século XX trouxe mudanças bastante significativas no que concerne à forma de veiculação de informação via mídia impressa. Páginas de jornais e revistas, que outrora eram ocupadas quase que em sua totalidade por informações de natureza verbal, hoje são verdadeiras composições visuais, que aliam, além do componente alfabético, ilustrações dos mais variados tipos e também mudanças arrojadas na própria diagramação do texto escrito. Isso vem acontecendo de forma a adequar a mídia impressa ao mundo contemporâneo, que depende cada vez mais do apoio do aspecto visual na comunicação cotidiana. Além dos jornais e revistas, de forma geral, terem se tornado mais ilustrados, é possível perceber uma tendência a subordinar o texto escrito ao texto visual: as informações alfabéticas muitas vezes seguem uma diagramação ditada pelos contornos das ilustrações integradas ao texto (Grigolin, 2002).

É possível afirmar que essas mudanças na concepção da mídia impressa começaram a tomar corpo principalmente no final do século XX. De acordo com Kress (1998), os recursos visuais foram

por muito tempo explorados como meio de disseminação de informação e, posteriormente, perderam espaço para a escrita, que passou a ser a forma predominante e institucionalizada de veiculação de informação através dos meios impressos¹⁷. Embora o texto escrito seja de fato um meio eficiente de comunicar em mídias tais como revistas, jornais e livros didáticos, sua hegemonia acabou por deixar à sombra outras possíveis formas de veiculação de informação, de tal modo que imagens, quando agregadas a textos escritos, tendiam a cumprir a função de ilustrações da informação verbal.

No entanto, a recente emergência dos recursos visuais na mídia impressa vem paulatinamente transformando e colocando em questão a concepção tradicional da escrita como único, ou mais eficiente modo de comunicação, mesmo nos meios impressos. Embora a informação veiculada visualmente não seja uma novidade em si, sua importância é nova à luz de uma tradição que acredita ser a escrita a forma hegemônica de transmissão de informação. Compartilhando essa opinião, Sharon Goodman (1990) afirma que:

“A parte inicial do Século XX testemunhou uma forte tradição de priorizar o estritamente verbal em relação ao pictórico, e pelo fato de as imagens serem (e em muitas esferas ainda o são) consideradas como menos importantes do que a escrita – menos significativas ou úteis para a vida cotidiana – elas tendiam a ser descartadas como ‘bonitas ilustrações’, como um distraimento da informação real no material de leitura e, conseqüentemente não dignas de estudo sério. O Inglês verbal era tido até muito recentemente como o modo de informação séria, ‘real’”(Goodman, 1990:39).¹⁸

Podemos dizer que as transformações constatadas na apresentação das informações em mídia impressa são fruto da aliança de vários fatores que integram a própria dinâmica da sociedade moderna

¹⁷ A esse respeito, Lester (1995) afirma que Johannes Gutenberg, ao inventar a primeira impressora, marcou o declínio do letramento visual. A partir de então as palavras alcançaram dominância sobre as figuras.

¹⁸ Versão original do trecho citado: *“The earlier part of the twentieth century saw a strong tradition of prioritizing the strictly verbal over pictorial, and because images were (and in many spheres still are) considered to be less important than writing – less meaningful or useful in everyday life – they tended to be dismissed as ‘pretty pictures’, as a distraction from real information in reading material, and thus unworthy of serious study. Verbal English was regarded until quite recently as the mode of serious, ‘real’ information”.*

e sua necessidade de absorver a informação com mais agilidade e rapidez. A saliência nos títulos dos artigos e reportagens, o uso de outros elementos gráficos de destaque, tais como itálicos e negritos, as ilustrações que acompanham as notícias, bem como a utilização de hipertextos multimodais na Internet, apenas contribui para que a interação leitor-informação aconteça de forma a contemplar a demanda da sociedade contemporânea por informações que possam ser acessadas e processadas de forma instantânea: o insumo visual tende a comunicar muito mais rapidamente do que o texto escrito. Vale salientar que a escolha pelo modo visual ou verbal não se dá de forma aleatória, nem pressupõe que, a partir de agora, o aspecto visual venha a ser um substituto mais eficiente na comunicação via mídia impressa. Embora possamos perceber uma valorização do uso do aspecto visual, ambos, verbal e visual, possuem diferentes potenciais e limitações comunicativas, e são usados de forma complementar. A escolha por uma ou outra modalidade depende muito de uma análise da natureza da informação a ser veiculada e da eficiência dos diferentes modos para alcançar os efeitos de sentido desejados. São esses fatores que determinam a função do elemento visual: se veicular uma informação que transcende a informação verbal, ou se oferecer apoio ao que já foi dito verbalmente. De acordo com Kress (1998),

*“O visual pode ser mais útil para transmitir grandes quantidades de certos tipos de informação (...) Pode ser que uma renovada confiança no visual seja uma solução: um problema causado pelo excesso de confiança em um meio pode ser susceptível de solução por um deslocamento para um novo meio, mais apto para lidar com grandes quantidades de dados” (Kress, 1998:55-56).*¹⁹

¹⁹ Versão original do seguinte trecho: “*The visual may be more useful for transmitting large amounts of certain kinds of information (...) It may be that a newer reliance on the visual is a solution: a problem caused by over-reliance on one medium may be soluble by a shift to a new medium, better able to handle large amounts of data*”.

Ainda que esse processo de visualidade da mídia impressa indique uma recente valorização dos recursos não verbais que acompanham o texto impresso, não podemos ignorar que essa questão transcende o aspecto puramente não verbal do texto, e engloba também uma constatação de relevância: a página inteira é, na verdade, uma afirmação de natureza visual, ‘*a visual statement*’, segundo Kress e van Leeuwen (1996). A composição das palavras e sua disposição na folha de papel, a fonte utilizada, o tamanho das letras, o uso de negritos, itálicos e sublinhados na escrita são também informações visuais intrínsecas ao componente verbal. As palavras mantêm sua ligação visual com o passado através do tamanho, estilo, cor, uso de itálicos, negritos e outras variações. O sentido na escrita é transmitido não somente pelo valor semântico das palavras, mas também pela identificação de seu formato gráfico. A leitura é um olhar sobre um objeto: a palavra. Não podemos ignorar também que na escrita o verbal é apresentado como uma imagem que conduz a sentidos. Ou seja, a palavra é, na realidade, percebida como um desenho que remete a um sentido: pessoas letradas, em geral, não necessitam prestar atenção a todos os grafemas para, posteriormente, conferir sentido às palavras lidas. Ao contrário, a forma global das palavras é, em geral, o que é apreendido durante a leitura.

O aspecto visual das palavras isoladas, aliado às demais informações de caráter visual que o texto impresso apresenta, afeta os modos de leitura, já que altera a sequência linear da apresentação gráfica de certos textos. Dado que o texto é em si uma “afirmação visual”, que contempla, além do alfabético graficamente representado, todos os recursos de diagramação, e também as ilustrações, é de se esperar que as formas de leitura sejam alteradas para padrões mais dinâmicos. Nas palavras de Lemke (2002):

“E nosso olhar passeia. Há muitas fontes de saliência visual numa página e, tal como nossos olhos examinam uma pintura ou diagrama de acordo com os aspectos salientes e os vetores que os ligam (Arnheim, 1956), podemos

deslocar nosso olhar das palavras próximas numa página para palavras mais distantes que são salientes por causa do tipo (itálico, negrito, maiúsculas pequenas) ou por sua reconciliabilidade (isto é, nomes próprios ou palavras chave de nosso interesse) ou por estarem num título ou por serem as palavras iniciais ou finais de um parágrafo ou seção.” (Lemke, 2002:300).²⁰

Embora o autor citado esteja descrevendo hipertextos, acreditamos que suas colocações também se aplicam à leitura de textos impressos na mídia.

Os meios impressos contemporâneos de comunicação, além de explorarem os diferentes tipos de ilustrações agregadas ao componente verbal, exploram também o potencial comunicativo dos diferentes recursos visuais incorporados à escrita. O aspecto visual da informação verbal se expande para incorporar outros recursos expressivos, tais como fotografias, ilustrações e gráficos, que se integram à grande afirmação visual que é o texto impresso (e também o manuscrito). Assim, a evolução crescente da saliência visual dos textos impressos tende a acentuar a dinâmica das leituras guiadas pelo poder de atração exercido pelo componente visual: os olhos são atraídos pelo que é visualmente mais saliente.

Analisando essas mudanças, Kress (1996) afirma que o lugar da linguagem puramente verbal nos vários meios de comunicação impressa está mudando. Esta linguagem, outrora considerada como o meio de comunicação impresso – único e imutável, é agora um dos meios e nem sempre o mais importante. Essa afirmação talvez não seja válida para o contexto acadêmico, onde a linguagem verbal continua sendo a forma predominante de transmissão de informação, mas certamente pode ser comprovada em uma breve análise da mídia impressa e dos meios de comunicação de massa em geral.

²⁰Versão original do seguinte trecho: “And our eyes wander. There are many sources of visual salience on a page, and just as our eyes traverse a painting or diagram according to salient features and vectors linking them (Arnheim, 1956), we may look away from nearby words on a page to more distant words that are salient because of typeface (italic, bold, small caps), or by their reconcilability (e.g. proper names or key words of interest to us) or because they happen to sit in a header or sidebar, or are initial or final words of a paragraph or section”.

Esse processo de transformações na mídia impressa tem sido usualmente chamado de “visualização”, termo que, segundo Kress e van Leeuwen (1996) é erroneamente empregado, justamente por implicar que o aspecto visual é puramente uma representação do verbal, como se o visual fosse simplesmente uma outra forma de dizer o que já foi dito no componente verbal. Embora essa função de reforço exista, o que também se vê nos meios impressos são informações de diferentes naturezas representadas de diferentes formas: verbal e visualmente. Nesse caso, a informação visual não é necessariamente uma “tradução” da informação verbal, ou seja, não é o verbal representado visualmente. O aspecto visual agrega informação ao aspecto verbal, e tem um papel particular no processo de comunicação bimodal nos meios impressos. Embora as ilustrações que geralmente compõem as páginas de material impresso possam ter várias funções²¹, dentre as quais representar visualmente uma informação transmitida verbalmente, o que teóricos de tradição semiótica refutam é o fato de tais ilustrações serem identificadas sempre da mesma forma, qual seja, como elementos ilustrativos do texto escrito. Há casos, principalmente no fotojornalismo, em que a ilustração tem um sentido próprio e em nada ‘ilustra’ o texto verbal da reportagem: cada modalidade ativa um diferente esquema mental²². Casos assim demonstram claramente que a função da informação visual pode transcender a função meramente ilustrativa. Ainda que a ilustração empregada no fotojornalismo pretenda ser neutra e representar apenas um apoio à informação verbal, a escolha de uma imagem específica, o ângulo e as cores privilegiam uma determinada leitura em detrimento de outras possíveis,

²¹ Os recursos visuais podem estar presentes no texto para ilustrar o tema, podem ser centrais ou não à informação veiculada verbalmente, podem ser irônicos ou metafóricos, remetendo a um aspecto ideológico presente no momento da produção do texto, e podem ser culturalmente marcados, e assim transparentes para uma determinada comunidade cultural e opacos para outras.

²² A esse respeito, ver OLIVEIRA, G. R. (2002). *Ver para crer: A imagem como construção*. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo; BRAIT, B. (1996). *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; CARMAGNANI, A. M. G. (1996) *A argumentação e o discurso jornalístico. A questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sobre a teoria dos esquemas, ver capítulo 1 desta dissertação.

e o leitor nem sempre percebe esse jogo de manipulação implícito na produção da notícia (ver item 2.2 deste capítulo).

A percepção desse impacto nos modos de leitura levou teóricos de orientação semiótica e pesquisadores da área de comunicação visual a pensar na questão da leitura crítica de informação visual como uma necessidade que se coloca para a sociedade contemporânea. As formas mais tradicionais de leitura, ao conceber o não verbal como um elemento meramente decorativo, são ingênuas e assimilam de forma passiva os sentidos veiculados por esse tipo de informação. Uma abordagem mais crítica da compreensão da composição visual nos textos impressos é ainda rara entre o público leitor. Teóricos na área de comunicação visual e semiótica (Dondis, 1991; Kress e van Leeuwen, 1996) avaliam que, de forma geral, o público leitor não é ‘visualmente letrado’. Segundo Dondis, a necessidade de um letramento visual é premente, uma vez que a leitura e interpretação de imagens são habilidades que vêm se tornando cada vez mais imperativas nos meios atuais de comunicação. De acordo com o autor (1991),

“O alfabetismo significa que um grupo compartilha o significado atribuído a um corpo comum de informações. O alfabetismo visual deve operar, de alguma maneira, dentro desses limites. Não se pode controlá-lo mais rigidamente que a comunicação verbal; nem mais nem menos. (Seja como for, quem desejaria controlá-lo rigidamente?) Seus objetivos são os mesmos que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas, e não apenas àquelas que foram especialmente treinadas, como o projetista, o artista, o artesão e o esteta” (Dondis, 1991:3).

Em linha com essa discussão, Kress e van Leeuwen (1996) ainda afirmam que dado que a maioria dos meios escritos de comunicação tem explorado a integração da informação verbal e visual, é mister que mais atenção seja dada ao letramento visual, de forma a instrumentalizar o leitor,

capacitando-o a perceber qual a função da informação visual no corpo do texto. Segundo os autores, é notório que jornais, revistas, propagandas, material didático, etc. vêm combinando de forma cada vez mais complexa o texto escrito com imagens e outros elementos gráficos na composição das páginas impressas. No entanto, essa nova habilidade de produção de textos, que vem se disseminando tão rapidamente nos meios impressos de comunicação, não é ensinada nas escolas. De acordo com os autores (1996),

“Em termos deste novo letramento visual, a educação produz iletrados. (...) A multimodalidade dos textos escritos tem, em geral, sido ignorada, seja em contextos educacionais, em teorizações lingüísticas ou no senso comum popular. Hoje, na idade da ‘multimídia’, ela pode repentinamente ser percebida de novo” (Kress e van Leeuwen, 1996:15 e 38).²³

Parece, portanto, que os autores sinalizam que dado o processo de visualidade²⁴ da mídia impressa, faz-se necessária a preocupação com o letramento visual no ensino, principalmente porque a informação veiculada visualmente, tal qual a veiculada verbalmente, é sempre passível de interpretação. Uma leitura mais crítica dessas informações, que permita a percepção de que há na escolha da imagem um ‘olhar privilegiado’, é uma habilidade que merece mais atenção.

Dessa forma, o letramento visual tende a se tornar uma habilidade necessária, não somente para leitores que lêem textos em sua língua materna, mas também para aqueles que lêem esses mesmos textos sem pertencerem à comunidade cultural onde foram produzidos. Para ambos a compreensão do aspecto visual agregado a textos de mídia impressa pode facilitar o entendimento dos valores sócio/culturais que subjazem à comunicação. Além disso, o letramento visual é importante uma vez

²³Versão original do seguinte trecho: *“In terms of this new visual literacy, education produces illiterates. (...) The multimodality of written texts has, by large, been ignored, whether in educational contexts, in linguistic theorizing or in popular common sense. Today, in the age of ‘multimedia’, it can suddenly be perceived again”*.

²⁴Segundo Kress e van Leeuwen, o termo “visualidade” é mais adequado do que “visualização” porque remete à capacidade visual dos textos, e não a informações escritas representadas visualmente.

que pode prover as ferramentas necessárias para que leitores leiam as ‘entrelinhas’ do conteúdo visual. Entendemos que uma das funções, e talvez a mais importante, da utilização de recursos não verbais em textos impressos é a representação de um dentre os inúmeros modos de se olhar a realidade – e esse olhar é cultural e ideologicamente marcado. Dessa forma, a necessidade de letramento visual é certamente importante para entendermos a relação complexa que se estabelece no processo de integração das diferentes modalidades na construção de sentido.

2.2 A orientação interpretativa oferecida pelos construtos bimodais

Como já dito anteriormente nesse capítulo, as razões que possivelmente subjazem ao desenvolvimento e à vasta adoção de novos recursos visuais na mídia impressa são a rapidez com que essa informação é assimilada e a conveniência de lançar mão dessa modalidade numa sociedade que prima pelo dinamismo. Dessa forma, é importante ter clareza sobre as possíveis relações que se estabelecem quando as modalidades verbal e visual interagem no texto impresso. Quando nos deparamos com uma página impressa na qual há a presença de mais de um código semiótico, parece-nos sensato entender que há de fato entre os dois uma relação de complementaridade, e que os olhos do leitor podem navegar de um código para outro até que construa um sentido para esse conjunto de elementos (sentido este que não necessariamente o previsto no momento de produção do texto). Parece-nos sensato entender também que, dada a presença de mais de um código de informação, a atenção do leitor para processar a mensagem deva contemplar todos esses códigos, até que o sentido geral seja construído. Entretanto, essa complementaridade só é possível se os dois códigos forem familiares ao leitor; só assim comunicarão satisfatoriamente as informações que os constituem. Espera-

se que o leitor tenha, portanto, além de conhecimento lingüístico, conhecimento prévio sobre o conteúdo apresentado pela imagem, e boas estratégias de leitura.

Outra questão a ser considerada é a de que mesmo que o código visual seja familiar ao leitor, a forma como determinados eventos são apresentados visualmente depende muito do ponto de vista daquele que produz a imagem e o que se quer comunicar com ela. Nesse sentido, imagens que aparentam ser à primeira vista transparentes, marcam, na verdade, o olhar daquele que as criou, e são, portanto, ideologicamente construídas. Correntes teóricas vinculadas à tradição da Análise do Discurso de linha francesa sustentam que a linguagem visual precisa ser entendida como expressão material de um discurso mais amplo, no qual os efeitos de sentido são criados pela conjunção entre o verbal e o não verbal (Carmagnani, 1996). Dentro dessa orientação, entende-se que a construção de um texto visual determina a maneira como deve ser lido, de forma a garantir que alguns sentidos se destaquem em detrimento de outros, já que a fotografia é uma realidade tecnicamente construída. Mais especificamente, a mídia impressa, fazendo uso da linguagem visual, pode controlar sentidos e defender os interesses de uma ideologia dominante.

Retomando o já dito anteriormente, no tópico 2.1 deste capítulo, o fotojornalismo é um exemplo de condução de sentidos a partir da integração da imagem. Como o leitor contemporâneo ainda tende a ver a imagem como mera informação de apoio à notícia escrita, ele não questiona a escolha das imagens para ilustrar a informação apresentada, ou seja, o leitor tende a ser ingênuo e a não perceber que uma outra escolha de informação visual poderia contribuir para alterar de veras a interpretação da notícia. Para esse leitor, é o verbal que ancora o visual, e assim, o sentido do segundo depende diretamente do sentido do primeiro. Dessa forma, na sua leitura, o leitor reconstitui o evento e

constrói sentido para as imagens a partir do olhar situado de quem selecionou a imagem e escreveu a notícia. De acordo com Oliveira (2002),

“Afirmar que o texto visual depende do verbal para ser mais bem compreendido, além de ser audácia da cultura ocidental logocêntrica, também demonstra seu olhar grafocêntrico, olhar esse que, ao nosso ver, diminui e menospreza o valor simbólico e a capacidade sígnica do texto visual subjugando-o sempre ao texto verbal. (...) Somos levados a crer que o verbal ancora (Barthes, apud Evans e Hall, 1999, p. 37) o visual, descrevendo denotativamente o que se vê na imagem visual, por ser menos polissêmico do que esta (ou seja, que o verbal reflete objetivamente os significados múltiplos do visual)” (Oliveira, 2002:16).

Essa questão fica talvez mais clara quando consideramos o papel das legendas. Cria-se a ilusão de que o texto escrito na legenda limita as possibilidades de interpretação das imagens que o acompanham. No entanto, legendas não necessariamente indicam o ‘olhar’ da imagem. É possível que a imagem transmita um sentido que não é o mesmo transmitido verbalmente. Há casos em que, na construção do texto, o autor opta por uma legenda “neutra” que transmita via imagem a sua interpretação da notícia. Essa interpretação pode ser assimilada inconscientemente pelo público leitor. Além disso, essa crença de que a fotografia ilustra sempre a “verdade dos fatos”, acaba por cegar o leitor de outras possíveis interpretações para os mesmos fatos. A imagem ainda é considerada um documento que representa a verdade e os leitores ainda tendem a aceitar essa verdade passivamente. Entretanto, as imagens revelam conceitos e ideologias, tanto pelo que mostram como pelo que ocultam. A interpretação da ilustração apoiada na explicação verbal trazida pela legenda e mesmo pelo texto da notícia favorece um único viés interpretativo para a informação visual – aquele desejado no momento da produção da notícia.

Outra questão a ser considerada é a legitimação de sentidos que se dá sócio-historicamente na linguagem verbal e também na linguagem visual. Em sintonia com essa discussão, Orlandi (1988) afirma que o caráter polissêmico de um texto, ou seja, os vários sentidos atribuíveis a ele, é muitas vezes limitado por uma determinação histórica (perpassada por aspectos político-ideológicos) que faz com que apenas alguns sentidos sejam permitidos em detrimento de outros. A atribuição de sentidos está sempre sujeita às relações de poder que permeiam a linguagem. Embora não deva haver um sentido nuclear, mais importante hierarquicamente, sempre há a institucionalização de um sentido dominante, que é legitimado e se constitui como sentido oficial, dentro de uma determinada formação discursiva. Para Orlandi (1988),

“As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma dada conjuntura” (Orlandi, 1988:18).

Em vista disso, parece-nos bastante convincente que haja, de fato, algum tipo de manipulação de imagens de modo a garantir que alguns sentidos sejam reconhecidos em detrimento de outros. Segundo Kress e van Leeuwen (1996), a tradicional concepção de que para cada imagem existem inúmeras interpretações vem se alterando, uma vez que a integração verbal-visual proporciona um maior controle sobre a imagem e, por consequência, a limitação de sentidos possíveis. A mídia impressa se ancora estrategicamente nos avanços tecnológicos de construção de imagens para controlar os sentidos. Em outras palavras, ainda que pareça que, ao desviar a atenção do leitor do texto escrito, o texto visual proporcione uma maior liberdade de interpretação, esta liberdade é limitada pelas concepções ideológicas existentes no momento da produção do texto. De acordo com Kress e van Leeuwen, é possível inclusive que, num texto bimodal, o componente alfabético conduza a um determinado efeito de sentidos e as imagens a outro, ainda que façam parte de um mesmo texto

composto de dois códigos semióticos. Em propagandas, por exemplo, embora o texto escrito seja em geral ‘politicamente correto’ a ilustração em si pode carregar elementos que conduzam à aceitação de determinados estereótipos, sem que o leitor se dê conta disso de maneira consciente.

Diante das colocações feitas, a discussão sobre a relevância do letramento visual vem novamente à tona. O fato das formas mais tradicionais de letramento ainda pressuporem a ancoragem no elemento verbal dos textos de mídia impressa acaba por contribuir negativamente para a falta de um posicionamento crítico diante da manipulação de imagens. Como o verbal dá a tônica da interpretação do visual, a falta de uma postura crítica mesmo frente a informação verbal dificulta ainda mais a percepção da manipulação do aspecto visual que também visa orientar e limitar as interpretações possíveis.

Feita essa discussão mais geral, é necessário retornar à discussão sobre a alteração no peso da informação veiculada verbal ou visualmente. Há casos em que a interpretação da ilustração não pode prescindir da ancoragem na informação verbal, uma vez que o texto escrito contextualiza a escolha visual. Exemplo disso são as ilustrações metafóricas ou irônicas, que necessitam apoiar-se no elemento verbal para que façam sentido. Há ainda casos em que o visual em si é a informação (as charges, por exemplo), e o entendimento pressupõe uma contextualização a partir de conhecimentos culturais previamente adquiridos. Mesmo para leitores que lêem textos visuais que não pertencem ao seu universo cultural, o letramento visual pode possibilitar a percepção de que há mais aspectos culturais e ideológicos intrínsecos ao aspecto visual dos textos de mídia impressa do que uma leitura ingênua permitiria entender.

Em vista da multiplicidade de funções exercidas pelo material veiculado visualmente na mídia impressa, o posicionamento crítico do leitor diante da leitura dos mesmos se garantirá somente se tiver

conhecimento dessas diferentes funções e se for capaz de entender como e por que a informação foi veiculada de uma determinada maneira em detrimento de outras possíveis. A interpretação visual, tanto quanto a interpretação verbal é histórica e culturalmente determinada, principalmente em se tratando de material veiculado pela mídia impressa – material analisado nesta pesquisa. O contexto histórico e cultural exerce função fundamental no processo de interpretação, uma vez que é ele que traz as pistas para a construção do sentido. A imagem é, portanto, uma construção sócio-historicamente contextualizada. Segundo Kress e van Leeuwen (1996),

“O visual é, contudo, tão formado pelas diferenças culturais quanto o verbal. É, portanto, essencial desenvolver um sentido claro destas questões, ainda que no momento o conhecimento seja relativamente escasso” (Kress e van Leeuwen, 1996:44).²⁵

Apontando para a necessidade do letramento visual, os autores salientam que o olhar situado do criador das imagens, sejam elas fotografias ou ilustrações, não necessariamente se encontra no mesmo contexto histórico, social e ideológico do sujeito leitor desses mesmos textos, e o entendimento das questões relacionadas à compreensão visual pode evitar leituras ingênuas e contribuir para que leitores percebam que há tanto ‘leituras desejadas’ – aquelas previstas no momento da produção dos textos – quanto leituras possíveis. Em linha com essa discussão, Oliveira (2002) reitera que

“O processo de visualidade e o sentido da visão, em vez de passivos e neutros, são constituídos sócio historicamente, ou seja, sendo maneiras culturais de construir uma determinada realidade histórica e cultural, eles não são espelhos por meio dos quais acessamos uma única realidade exterior comum e benéfica a todos os seres humanos” (Oliveira, 2002:120).

Dessa forma, podemos perceber que para que haja a possibilidade de se lidar com questões de multiplicidade de interpretações em materiais veiculados pela mídia impressa, é necessário que ambos

²⁵Versão original do seguinte trecho: *“The visual is, however, as much formed by differences of culture as the verbal is. It is essential, therefore, to develop a clear sense of these issues, even if at the moment knowledge is still relatively scant”*

os padrões, verbal e visual, sejam conhecidos de maneira crítica pelo leitor. Este, somente a partir da associação das idéias transmitidas pelo componente alfabético e pelo visual, poderá entender a razão de determinadas escolhas na mídia impressa. Compreender é, como bem coloca Orlandi (1988),

“saber que o sentido poderia ser outro. (...) Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (Orlandi, 1988:116 e 117).

Essa questão mais geral sobre leitura de informação visual na comunicação via mídia impressa tem, neste trabalho, o propósito de contextualizar uma questão mais específica, relacionada à leitura de textos bimodais por leitores que os lêem em língua estrangeira. Falamos aqui de alunos brasileiros do ensino médio, candidatos em exames vestibulares que, para serem testados em sua capacidade de leitura em língua estrangeira, submetem-se a provas de leitura. Essas provas constam, na sua maioria, de material autêntico proveniente da mídia impressa de países de língua inglesa (mais especificamente, textos americanos e ingleses). Os textos selecionados para os exames não pertencem necessariamente ao mesmo contexto sócio-histórico dos candidatos, posto que são materiais autênticos de mídias estrangeiras. Além disso, muitos dos candidatos têm proficiência limitada na língua alvo necessária para o entendimento da informação verbal. Além do problema lingüístico, há o fato de que as imagens de natureza não verbal que os textos trazem não são sempre transparentes, e podem exigir conhecimentos culturais prévios para que façam sentido. Em vista disso, é provável que, em alguns dos textos apresentados nos exames, não haja nem ancoragem no elemento verbal dos textos – dada a falta de proficiência lingüística – nem no componente visual, dado que este pode ser também culturalmente marcado.

Essas questões são de interesse fundamental para os teóricos preocupados com o ensino de leitura em língua estrangeira em geral, principalmente aqueles que consideram o auxílio da informação visual como um andaime que auxilia o aluno a compensar desconhecimentos lingüísticos.

2.3 o aspecto visual como auxílio à compreensão de leitura em língua estrangeira

“A ilustração é uma experiência abstrata e o significado somente existe na mesma medida em que o observador tem experiência com a qual interpretar o desenho. Uma pessoa sem experiência em interpretação de materiais ilustrativos pode ter dificuldade em fazê-lo quando surge a ocasião” (Ajayi-Dopemu, 1982:203).²⁶

Comparando as diferenças na compreensão visual entre norte americanos e negros do oriente médio, Y. Ajayi-Dopemu chegou à constatação exposta acima, que é bastante significativa quando pensamos no potencial interpretativo de uma imagem, principalmente quando interpretada por diferentes comunidades culturais.

Embora textos visuais, tanto quanto textos verbais, sejam passíveis de mais de uma interpretação, para que haja compreensão de materiais impressos que agregam informações verbais e visuais, é necessário que haja o entendimento de determinadas escolhas visuais e da função das mesmas no corpo do texto. Se não há essa compreensão, o texto não faz sentido, ou pelo menos não comunica em uma direção prevista no momento da sua produção. A integração verbal-visual nos materiais impressos pode tanto criar sentidos adicionais à compreensão dessas modalidades isoladamente, como criar conflitos de compreensão (se for, por exemplo, uma informação com algum tipo de especificidade cultural, altamente convencionalizada para um público determinado). É possível que haja casos em que o conhecimento prévio sobre a imagem seja relativamente mais universal,

²⁶Versão original do seguinte trecho: *“Illustration is an abstract experience, and meaning exists only to the extent to which the observer has experience with which to interpret the drawing. A person without experience in interpreting illustrative materials may have difficulty in doing so when the time arises”.*

havendo menos riscos, portanto, desta não comunicar da maneira esperada. Contudo, em um grande número de casos, o sentido somente se constrói se há conhecimento prévio culturalmente específico. Quando isso ocorre, o entendimento da informação visual se restringe a um determinado público leitor.

De acordo com Sharon Goodman (1990), a linguagem visual não é transparente e universalmente entendida, mas culturalmente específica. Para o autor (1990),

“Criar significado ao que vemos num texto multimodal envolve uma interação complexa de elementos visuais e da língua inglesa verbal apresentados ao olhar, bem como conhecimento contextual e conhecimento prévio (...) Logo, o que vemos depende não somente da imagem em si como também do contexto e de muitas outras imagens, ou palavras, na página.” (Goodman, 1990:69).²⁷

Goodman salienta que a interação verbal-visual dos textos multimodais pode tanto reforçar como solapar as mensagens transmitidas individualmente. As mensagens são reciprocamente reforçadas se o leitor consegue estabelecer a relação de complementaridade que deve existir entre elas. Entretanto, uma pode minar a outra se não há a comunicação esperada.

Na leitura integrada de aspectos verbais e visuais de textos em língua estrangeira, essa questão ganha ainda maior relevo. Partindo do pressuposto de que alunos brasileiros egressos do ensino médio estudaram língua inglesa somente no ensino regular, é possível conjecturar que esses alunos tiveram um contato de no máximo duas horas semanais com essa língua nos seus últimos três anos de estudo. Sendo assim, seu domínio do componente lingüístico e das relações sócio-culturais pressupostas no momento da produção dos textos em inglês tende a ser restrito. Se considerarmos as dificuldades lingüísticas, aliadas às dificuldades de letramento visual (uma deficiência trazida do ensino de leitura em língua materna), é de se esperar que a leitura de textos autênticos em inglês, mesmo quando

²⁷Versão original do seguinte trecho: *“Creating meaning from what we see in a multimodal text involves a complex interaction of visual elements and verbal English presented to the eye, as well as contextual and background knowledge. (...) What we see, then, depends not only upon the image itself, but also on the context and on the other images, or words, on the page”*.

ilustrados, possa ser bastante difícil para os alunos em questão. Talvez, vendo sob esse prisma, a prova de inglês no vestibular exija um nível de conhecimento nem sempre atingido por alunos que não tiveram a oportunidade de estudar a língua fora da escola regular.

Algumas propostas pedagógicas de ensino de leitura instrumental em língua inglesa acreditam que, para que haja sucesso na tarefa de compreensão de leitura, é necessária uma aliança entre a compreensão do componente lingüístico do texto (processamentos *bottom up*) e o conhecimento prévio do leitor que contextualiza a leitura através do apoio das pistas de sentido sobre conteúdo textual (processamento *top down*). Esse conhecimento prévio pode ser ativado por elementos não verbais incluídos no corpo do texto, que dizem respeito ao assunto veiculado verbalmente. Nesse conjunto de possíveis pistas sobre conteúdo textual estão os elementos que compõe a diagramação e as ilustrações. Como já dito anteriormente, orientações voltadas às estratégias compensatórias propostas por Stanovich (1980) pregam que possíveis déficits de compreensão no nível lingüístico podem ser compensados pela compreensão de elementos não lingüísticos presentes no texto, e vice-versa.

Considerando a questão compensatória do ponto de vista teórico, parece-nos interessante entender como os recursos visuais podem, dependendo do texto, ancorar processos *top down* de maneira eficaz. Essa análise nos permitirá tirar algumas implicações pedagógicas, uma vez que compartilhamos com uma constatação recorrente entre professores de ensino de língua inglesa nas escolas regulares: é bastante comum encontrar alunos do ensino médio que não recorrem às pistas de sentido oferecidas pelos recursos visuais de forma a integrá-las à informação verbal durante a compreensão de leitura, mesmo nos casos em que esses recursos poderiam claramente auxiliar a compreensão do texto, permitindo que o leitor contornasse os limites do conhecimento lingüístico.

A prática de sala de aula mostra que, quando submetidos a uma tarefa de leitura de textos em língua estrangeira, esses alunos tendem a se ancorar principalmente nas informações verbais, ignorando outros tipos de informação que podem auxiliar a leitura. É provável que isso reflita problemas de letramento em língua materna já que a escola dá ênfase à informação verbal e não às informações de natureza não verbal, possivelmente devido à dominância cultural e política que a escrita assumiu sobre as várias formas de comunicação nos últimos séculos. Os visuais, ainda que ocupando uma posição de destaque nos textos impressos, seja através de ilustrações, seja pela própria diagramação, não são devidamente considerados como aspectos compensatórios, mesmo pelos leitores que lêem esses textos em língua estrangeira e que têm problemas com o conhecimento da língua alvo.

Considerando a questão dos apoios compensatórios na leitura em língua estrangeira, é interessante retomarmos a discussão sobre as diferentes funções que a imagem pode ocupar no texto escrito. Como já dito no tópico 2.2 desse capítulo, os insumos visuais podem não somente ser meros elementos ilustrativos que oferecem apoio ao texto escrito, mas também parte integrante da informação. Nesse caso específico, a informação visual é muito relevante para a compreensão da leitura. Assim, é de se esperar que os recursos visuais sejam, em algumas situações, não somente apoio para a compreensão de leitura em língua estrangeira, como previsto nas teorias tradicionais de ensino de leitura instrumental, mas também elementos constitutivos de significação. Outro ponto a ser considerado é o de que o aspecto visual, no caso específico de leitura em língua estrangeira talvez não só englobe mas também confira maior importância a aspectos gráficos. Como já visto anteriormente, a própria página impressa é uma grande afirmação visual (Kress e van Leeuwen, 1996). É possível conjecturar, por exemplo, que palavras cognatas têm significado para o leitor justamente por conta de sua proximidade visual com palavras na língua materna. Essa semelhança pode ser responsável pela

ativação de esquemas mentais necessários para a compreensão dessas palavras. O mesmo se dá em relação à saliência visual de negritos, itálicos e sublinhados, que atraem a atenção durante a leitura visto que dão destaque à informação no texto e que podem, portanto, ser pistas relevantes para orientar os processos de compreensão.

De qualquer forma, independente da função que assumem e da forma que se apresentam, negligenciar o apoio dos aspectos visuais em uma discussão sobre compreensão de leitura em língua estrangeira parece inadequado. Em algumas situações, esses recursos podem ativar processamentos *top down* que orientam a compreensão de textos em língua estrangeira.

Nessa direção, alguns estudos na área (Costa, 1984, Figueiredo, 1986; Dias, 1986; Dias, 1987 e Canning, 2002) defendem que no ensino de leitura em língua estrangeira, os alunos devem saber reconhecer, e dar a importância devida, a elementos de natureza não verbal, bem como à aspectos de diagramação, paragrafação, tipo de letra, negritos, itálicos, *layout* da página, etc. No entanto, o título e ilustrações, por serem as informações mais salientes, são as que merecem um olhar mais cuidadoso quando consideramos a compreensão de leitura a partir de estratégias compensatórias. Embora o título seja uma unidade lingüística, sua leitura é, em geral, anterior à leitura do texto e por ser um componente que dá destaque visual a uma informação verbal, atrai a atenção do leitor. A compreensão do título permite ao leitor elaborar algumas hipóteses de conteúdo sobre o texto a ser lido. Conforme nos aponta Coracini (1989),

“O título desencadeia ao lado das ilustrações e dos demais elementos tipográficos e discursivos (por exemplo, a imagem do texto como um todo), o processo de construção do sentido que se inicia por antecipação ou formulação de hipóteses a serem verificadas no texto” (Coracini, 1989:252).

A autora, portanto, vê o título como uma unidade externa e anterior à compreensão do texto. Essa posição, compartilhada por nós, justifica o argumento de que o título, embora composto por elementos lingüísticos, é visto como uma pista que pode ancorar processamentos *top down* de compreensão.

Com relação às imagens agregadas aos textos, estas só podem facilitar a compreensão de leitura em língua estrangeira se tiverem um significado para os leitores. Nesse caso, elas funcionam como um veículo de sentido adicional à informação semântica, e podem, dessa forma, compensar o déficit na compreensão da informação lingüística. As teorias sobre compreensão de leitura em língua estrangeira de fato frisam a necessidade de explorar recursos não verbais como uma atividade precedente à leitura, uma vez que, a partir dessas informações, os leitores poderão se sentir mais aptos a processar as informações veiculadas lingüisticamente. Além disso, recursos não verbais, aliados aos objetivos específicos de leitura, podem conduzir o aluno a uma interpretação adequada do texto. Segundo Canning (2002),

“Figuras ajudam os aprendizes individuais a prever informação, inferir informação, deduzir informação, analisar o mundo de hoje de modo que este possa ser trazido para dentro da sala de aula e fornecer referências que possam submergir ou expor o aprendiz a novas idéias ou promover ainda mais um conjunto de referências já criado. Se um elemento visual é usado numa situação de teste ou de ensino, ele pode melhorar a clareza e dar significado ao texto ou à mensagem que está sendo comunicada” (Canning, 2002:7).²⁸

No entanto, se por razões culturais as representações visuais presentes no texto não forem familiares aos leitores, ou se tiverem uma interpretação distinta daquela existente no contexto cultural de criação do texto, elas podem prejudicar a compreensão global na leitura. De acordo com Hewings

²⁸Versão original do seguinte trecho: *“Pictures help individual learners predict information, infer information, deduce information, analyze today’s world so that it can be brought into today’s classroom and offer settings which can immerse or expose the learner to new ideas or further promote an already created setting. If a visual is used in a testing or teaching situation it can enhance clarity and give meaning to the text or to the message being communicated”*.

(1991), para que a compreensão de textos autênticos em inglês por leitores estrangeiros seja uma tarefa bem sucedida, esses leitores deveriam ter, como parte de seu conhecimento prévio, conhecimento de particularidades culturais específicas necessárias para a compreensão. Em outras palavras, a interpretação fica comprometida se leitores não constroem um significado pertinente para as ilustrações presentes no texto, por não associarem-nas ao contexto cultural adequado. Duas possibilidades podem ocorrer: esses leitores podem não entender a provável conexão que existe entre essas pistas visuais e o componente lingüístico, ou estabelecem uma conexão equivocada. Nas palavras de Hewings (1991):

“Inevitavelmente vemos as ilustrações de um ponto de vista culturalmente enviesado. Uma vez que uma ilustração tenha sido interpretada de um modo particular, é difícil vê-la de outra maneira a não ser que se nos indique que outra interpretação é possível.” (Hewings, 1991:243).²⁹

As colocações do autor nos levam a rever alguns pressupostos teóricos que guiam a prática de ensino de leitura em língua inglesa. Teorias cognitivas nessa área partem, em geral, do pressuposto de que os insumos visuais presentes em textos impressos oferecem pistas sobre conteúdo textual que auxiliam os processos cognitivos de compreensão dos leitores não proficientes no idioma. No entanto, se a ilustração e o título escolhidos para o texto não tiverem uma interpretação culturalmente adequada, eles podem não contribuir para a compreensão, ou ainda promover uma compreensão equivocada do texto. Não podemos ignorar que se a escolha de tais elementos foi feita levando-se em conta aspectos culturais de um leitor que é falante nativo da língua, ela pode não necessariamente ser do entendimento de leitores estrangeiros, para os quais tal cultura não é familiar. Por exemplo, os

²⁹Versão original do seguinte trecho: “We inevitably see illustrations from a culturally biased viewpoint. Once an illustration has been interpreted in a particular way, it is difficult to see it in another way unless it is pointed out to us that another interpretation is possible”.

títulos e as ilustrações escolhidos podem ser metafóricos ou irônicos, situações culturalmente muito marcadas. Nesse caso elas podem contribuir negativamente para a construção de sentido dos leitores que buscam nelas apoio para compensar seu conhecimento lingüístico precário.

Hewings (1991), estudando essa questão, observou que ao expor e questionar seus sujeitos de pesquisa sobre a interpretação de ilustrações que eram transparentes para uma comunidade cultural distinta daquela aos quais pertenciam seus leitores, as respostas dadas por esses leitores indicavam equívocos na interpretação. Essa constatação levou o autor a concluir que:

“Talvez as lições mais importantes que disto se pode tirar para os professores são, em primeiro lugar, que se os estudantes não forem capazes de fazer uma ligação entre as pistas (idade, roupa, etc.) e o estereótipo ou papel particular, eles chegarão a respostas erradas; e, em segundo lugar, que mesmo que eles estabeleçam uma ligação, esta poderá não ser a ligação pretendida pelo professor ou pelo autor dos materiais” (Hewings, 1991:239).³⁰

Resumindo a discussão acima, nem sempre os visuais ajudam como apoio, e nos casos nos quais esse apoio é possível, nem sempre os alunos o exploram.

Resta-nos, portanto, verificar, nos casos em que a informação visual pode apoiar, se os alunos do ensino médio usam de fato tais pistas visuais como auxílio para a leitura. Caso a resposta seja negativa, precisamos investigar que fatores podem contribuir para que esses mesmos alunos não explorem os recursos visuais de forma compensatória para a compreensão. Acreditamos que a falta de ancoragem em aspectos de natureza não verbal dos textos por esses alunos seja decorrente basicamente de duas razões: a) alunos desconhecem a função dos recursos visuais presentes no texto, não percebendo, assim, a possível contribuição que eles trazem para a compreensão. Isso talvez indique a

³⁰Versão original do seguinte trecho: *“Perhaps the most important lessons for teachers from this are, firstly, that if students are not able to make the connection between the cues (age, dress, etc.) and the particular stereotype or role, they will get the answers wrong; and; secondly, that even if they do make a connection, it may not be the connection that the teacher or materials writer intended”*.

tendência que o ensino de leitura em língua estrangeira no ensino médio apresenta, que é ainda uma prática muito centrada nas estratégias *bottom up* de compreensão em língua estrangeira; b) o aspecto visual dos textos escolhidos para a leitura não oferece pistas visuais compreensíveis para leitores oriundos de outro contexto sócio-cultural, pistas estas necessárias para ancorar as estratégias *top down*.

Ambas as possibilidades são contempladas no trabalho de Omaggio (1979). Segundo a autora, dado que os alunos de leitura em língua estrangeira estão expostos a textos muitas vezes não familiares e de difícil compreensão, qualquer informação adicional sobre contexto poderia tornar a tarefa da leitura mais fácil. Nesse sentido, ilustrações podem fornecer pistas sobre a relação dos eventos discursivos, capacitando os leitores a fazer previsões e eliminar hipóteses que possam comprometer a compreensão. Entretanto, na sua discussão a autora remete ao trabalho Tardy (1975), que ressalta que a interpretação de figuras não é necessariamente um processo simples para o leitor. De acordo com Omaggio (1979),

“Tardy destaca as várias ambigüidades e interpretações possíveis que podem ser anexadas até mesmo aos ‘mais claros’ materiais visuais e observa que qualquer tentativa no sentido de limitar as interpretações de uma dada figura pelos estudantes a um único significado é mais ou menos ‘condenada ao fracasso’” (Tardy, 1975, citado em Omaggio, 1979:108).³¹

Em suma, perceber que pistas textuais extra-linguísticas podem compensar possíveis desconhecimentos linguísticos pode ser uma tarefa que auxilia a interação leitor-texto, uma vez que cria condições para que o leitor infira o sentido daquilo que não sabe. Segundo as teorias cognitivas voltadas à compreensão de leitura, leitores em língua materna e estrangeira podem se beneficiar se considerarem todas as pistas que o texto traz, ativando conjuntamente processamentos *bottom up* e *top*

³¹Versão original do seguinte trecho: “Tardy points out the various ambiguities and possible interpretations that can be attached to even the ‘clearest’ of visual materials and remarks that any attempt to limit students’ interpretations of a given picture to a single meaning is more or less ‘doomed to failure’”.

down. Em língua materna, o domínio prévio do código verbal pode permitir que os leitores levem em conta as pistas lingüísticas para inferir o sentido de palavras desconhecidas, ou para contornar problemas causados por estruturas pouco familiares. Cabe salientar que nem sempre o domínio do código verbal é condição suficiente para a boa compreensão de leitura. Se assim fosse, bastava ser alfabetizado para ser bom leitor, o que, sabemos, é uma inverdade. Ainda assim, um texto impresso oferece mais pistas lingüísticas para leitores em língua materna do que para leitores em língua estrangeira. Na leitura em língua estrangeira, os limites do conhecimento lingüístico conferem maior relevância à informação visual, bastante presente nos textos aos quais os alunos são expostos.

Entretanto, ao estabelecermos um paralelo entre o que dizem certas teorias de leitura em língua estrangeira, voltadas à tradição cognitivista, e o que dizem as teorias que se preocupam com o potencial interpretativo dos visuais, mais ligada à análise do discurso, percebemos que essas correntes apresentam orientações que podem até ser entendidas como conflitantes. Por um lado, as teorias que analisam a interpretação visual alegam que verbal e visual têm funções diferentes no processo de comunicação impressa, e que, para que haja comunicação, há a necessidade de uma leitura integrada de ambos os modos. Como tratam de leitura em língua materna, essas teorias ignoram os possíveis problemas decorrentes da deficiência de proficiência lingüística, e não discutem como essa deficiência pode ser minimizada com a informação visual.

Por outro lado, as teorias cognitivas de leitura em língua estrangeira nos dizem que a compreensão dos aspectos visuais nos textos de mídia impressa pode compensar deficiências na proficiência lingüística. Embora isso seja por vezes verdadeiro, essas teorias ignoram que as funções dos visuais podem ser diferentes, e que nem todos podem realmente auxiliar a ativar esquemas necessários para iniciar o processamento *top down* e ancorar estratégias de compensação das

deficiências lingüísticas. Essas teorias também ignoram o fato de que o visual é culturalmente aprendido, e que imagens sócio culturalmente marcadas podem ser um problema para leitores que não pertencem à mesma comunidade cultural prevista durante a produção textual.

Nesse sentido, podemos dizer que essas teorias de leitura em língua estrangeira têm, em relação ao auxílio dos aspectos visuais, uma postura de certa forma simplista quando afirmam de forma genérica que o aspecto visual apóia o processo compensatório. Além disso, essas teorias partem do pressuposto de que o aluno sabe integrar o aspecto visual ao verbal. Na verdade, considerando que nem mesmo em língua materna há grande preocupação em entender marcas visuais de textos impressos, é possível inferir que a transferência prevista para a leitura em língua estrangeira pode ser inviável.

A análise de dados de desempenho pode nos ajudar a aprofundar e melhor ilustrar algumas das questões levantadas. Nessa direção, na presente dissertação, optamos por analisar dados de desempenho em um exame de vestibular, buscando responder as seguintes questões de pesquisa:

- i. *As respostas das perguntas elaboradas para o exame vestibular podem ser auxiliadas pelas informações fornecidas pelos recursos visuais?*
- ii. *Que tipo de apoio os elementos visuais oferecem?*
- iii. *Considerando o resultado dos exames e as respostas dos candidatos para cada uma das questões selecionadas, existe uma correlação entre o aspecto facilitador da informação visual e o desempenho nas questões de compreensão?*

Embora as provas façam uso de textos retirados da mídia impressa, justamente por serem textos autênticos, nem sempre a compreensão do visual será contemplada por leitores não nativos, em primeiro porque não há, ou há pouco apoio do aspecto lingüístico, em segundo porque podem ser

informações culturalmente marcadas, e que só fazem sentido para uma determinada comunidade cultural, que não a dos leitores brasileiros.

CAPÍTULO 3 – O *corpus* da pesquisa e questões metodológicas

Introdução

Este capítulo tem por objetivo explicar o *corpus* selecionado para a pesquisa e os procedimentos adotados na análise dos dados. Como objeto de pesquisa, optamos por considerar textos de provas selecionadas de Inglês do Vestibular UNICAMP, e dados de desempenho dos alunos nesses exames.

Para contextualizar a discussão, inicialmente faremos uma análise da concepção de leitura que permeia a proposta do Vestibular de língua estrangeira da UNICAMP. A proposta desse exame é selecionar candidatos que tenham adquirido conteúdos em princípio ensinados ao longo do ensino médio, que são considerados necessários no ensino superior. Além disso, os candidatos devem saber interpretar dados, estabelecer relações entre as idéias do texto e exprimir-se com clareza.

Como a concepção de leitura adotada nas provas contempla aspectos que transcendem a informação verbal, interessa-nos investigar, à luz dos conceitos teóricos discutidos nos capítulos anteriores, em que medida a informação visual contribui ou não para o desempenho do candidato. Mais especificamente, é nosso interesse refletir se os recursos visuais que compõem o texto podem auxiliar o candidato a entender o texto de forma geral e/ou responder as questões feitas pela banca elaboradora.

3.1. A concepção da prova de língua inglesa do vestibular UNICAMP

Para nos inteirarmos do que vem a ser a prova de Inglês do vestibular UNICAMP, a que veio, e o que pretende, nada melhor do que citar um trecho extraído da apresentação da coletânea de provas publicadas como parte das comemorações de 15 anos do vestibular UNICAMP:

*“(...) não é foco de nosso interesse avaliar o que o candidato **sabe sobre inglês**. Interessa-nos, isso sim, medir até que ponto ele consegue fazer dialogar, articular esse conhecimento lingüístico com outros conhecimentos (seu conhecimento sobre questões postas no mundo, sobre as diferentes formas de organização textual, sobre a função de gráficos, de tabelas, de ilustrações...), de modo a construir um significado plausível para o que lê” (Maher e Veras, 2001:5).*

Já que o objetivo deste exame de leitura é avaliar candidatos a partir de questões que transcendam somente a capacidade de decodificação lingüística e a localização de informações explícitas e pontuais no texto, a proposta do vestibular indica também que os candidatos devem fazer uso de elementos outros que não somente os verbais na sua busca por um significado para o texto. Tais elementos incluem: o autor e o público a que se destina o texto, o contexto sócio-histórico em que este foi escrito, sua finalidade, o veículo em que foi publicado e também sua configuração gráfica (fotos, ilustrações, gráficos, títulos, diagramação) que é o nosso foco de estudo.

Ao fazer uma rápida análise da prova, constatamos que esta é composta de textos autênticos de gêneros variados: artigos e propagandas de revistas e jornais, textos de vulgarização científica, poemas, fragmentos de textos literários, dentre outros. As perguntas são elaboradas em português e devem ser respondidas também em português. Isso se justifica uma vez que a prova objetiva avaliar somente a capacidade de compreensão do candidato/leitor, e a forma que este consegue articular conhecimento lingüístico e conhecimento de mundo, trazido para a leitura através de pistas que o próprio texto oferece.

A construção e correção da prova são orientadas por uma determinada concepção que acredita ser a leitura um processo de construção de sentidos, sendo reconhecida a possibilidade de leituras distintas de um mesmo texto, dadas as diferenças de conhecimento prévio de cada leitor. Como

já vimos, a leitura é entendida pelo Vestibular da UNICAMP como um processo ativo e não uma simples decodificação ou tradução ancorada em processos ascendentes.

As colocações acima indicam que tais provas do vestibular são um contexto privilegiado para o estudo a que nos propomos, principalmente porque compartilhamos com a mesma noção de leitura. Vale salientar aqui que embora nosso interesse seja a compreensão de leitura, os dados com que trabalhamos foram produzidos numa situação bastante específica que é a do exame vestibular para a admissão à universidade. Os leitores constituintes desse contexto têm como tarefa responder às perguntas colocadas da melhor e mais completa forma possível. É possível supor que haja por parte desses leitores um esforço enorme em tentar elaborar as respostas fazendo uso de todos os recursos disponíveis no momento do exame. Resta-nos, portanto, inferir, a partir das respostas dadas, se os elementos que transcendem o código verbal foram ou não recursos de auxílio à compreensão.

A análise das respostas das provas, mesmo considerando que a função do vestibular é a de selecionar alunos para o curso superior, também nos permite diagnosticar possíveis problemas de ensino e aprendizagem que ocorrem no ensino médio (Scaramucci, 1999). O desempenho dos alunos pode nos oferecer indícios que nos permitem inferir se de fato o ensino segue orientações dadas pelas teorias de leitura em língua estrangeira, as quais predizem que recursos não verbais podem funcionar como um auxílio à compreensão de leitura em língua estrangeira.

3.2. A seleção do Corpus

Feitas as considerações acima sobre a concepção de leitura que permeia a prova de língua estrangeira (Inglês) do vestibular UNICAMP, passemos agora a descrição do *corpus* considerado na análise.

O *corpus* do presente estudo é constituído das provas aplicadas nos anos de 1998, 1999, 2001 e 2002³². A escolha por cinco provas vem da necessidade de trabalharmos com um número maior de textos de modo a podermos construir hipóteses sobre a relação entre o aspecto visual e o desempenho nas provas de vestibular. Como nosso interesse é também refletir sobre a leitura em inglês no ensino médio, achamos interessante optar por provas mais atuais³³.

Consideramos, em nossa análise, três tipos de dados: cópia das provas, dados estatísticos sobre o índice de acertos dos candidatos em cada uma das questões das provas selecionadas, e uma amostra aleatória das respostas dadas pelos candidatos para as questões selecionadas. Os dados de desempenho foram obtidos junto à COMVEST (Comissão Permanente para os Vestibulares UNICAMP), e mostram como o universo dos candidatos se dividiu entre as sete possibilidades de avaliação para cada questão (notas de zero a cinco, além das respostas deixadas em branco)³⁴. Durante o processo de análise consideramos os dados estatísticos como as primeiras pistas sobre o desempenho dos candidatos nas questões selecionadas. Exemplos de respostas efetivas foram considerados como mais ilustrativos do processo de compreensão, ou seja, indícios mais claros sobre a ancoragem dos candidatos em estratégias *top down* e *bottom up* durante a resolução do teste. Não pretendemos, com esse trabalho, efetivamente *provar* se houve ou não ancoragem em tais ou quais elementos do texto. Para isso, teríamos que, no mínimo, ter participado do processo de compreensão dos candidatos, e não

³² Embora tenham sido selecionados apenas alguns textos de cada uma das provas, estas, na íntegra, estão em anexo no final deste trabalho.

³³ Na época da coleta de dados não selecionamos as provas de 2003 porque, segundo a COMVEST, como é um exame muito recente, não poderíamos utilizar as respostas efetivas dos candidatos por razões de sigilo. Entretanto, para os objetivos desta pesquisa, as provas selecionadas foram suficientes.

³⁴ A banca elaboradora das questões elabora também uma grade com as respostas que considera as mais adequadas para cada questão. Para cada questão, a banca elabora uma grade que permite que a pontuação varie entre zero e cinco pontos, dependendo do nível da resposta. A grade pode se alterar a partir da leitura de uma amostra real de respostas pelos corretores. Só então a grade definitiva de respostas é montada, a partir de descritores bem definidos para cada nota de zero a cinco, embora cada nota permita uma gama variada de respostas.

somente do produto dessa compreensão. Nossa meta restringe-se a buscar rastros nas respostas dadas às questões que nos permitam inferir como os candidatos podem ter conduzido o processo de construção de sentido dos textos. De acordo com Nery (2003), a partir da análise do produto da compreensão (respostas) é possível perceber que alguns elementos são compartilhados por vários sujeitos na produção das respostas, e essas repetições nos dão mostras do processo de compreensão. Segundo a autora, sobre as respostas dos candidatos ao exame de Francês do Vestibular UNICAMP (2003),

“Trabalhando com os rastros que esse trabalho de compreensão vai deixando no trabalho de produção das respostas é possível formular hipóteses explicativas localizadas e específicas mas também hipóteses mais gerais que podem guiar agora um outro processo de compreensão, aquele do analista que não deixa de ser também um processo de leitura informada” (Nery, 2003:75).

Considerando exemplos de resposta, fazemos uso de um paradigma indiciário do tipo sugerido por Ginzburg em trabalhos interpretativos. De acordo com o autor (1991):

“Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la” (Ginzburg, 1991:177).

Duas preocupações centrais orientam nossa investigação empírica: em primeiro lugar, procuramos, a partir do *corpus* selecionado, buscar subsídios que nos permitam entender melhor a relação intrínseca que há entre os aspectos visuais dos textos impressos e a compreensão – uma questão importante para pensarmos sobre o letramento visual. Em segundo lugar, interessa-nos refletir sobre os possíveis processos de compreensão dos leitores-candidatos, de modo a levantar algumas questões pedagógicas relevantes para o ensino de leitura em língua inglesa no ensino médio.

3.3 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são, na sua maioria, alunos recém egressos do ensino médio, determinados a disputar uma vaga no ensino superior. Pressupõe-se que esses alunos tiveram em média duas aulas semanais de língua inglesa ao longo dos três anos do ensino médio³⁵. Como nesses três anos de ensino as turmas são, em geral, bastante heterogêneas do ponto de vista da proficiência em língua estrangeira, as aulas de leitura são uma alternativa mais viável do que aulas que focalizam as quatro habilidades da língua³⁶. No entanto essas aulas de leitura, no nosso entender, tendem a trabalhar tarefas nas quais o aluno tem um papel bastante passivo. Em outras palavras, o ensino de leitura no ensino médio ainda privilegia a gramática e tradução de textos. Além das aulas oferecidas nas escolas regulares de ensino médio, alguns alunos contam também com as escolas particulares de inglês que, dada a própria estrutura (classes menores, alunos com o mesmo nível de proficiência, materiais estimulantes), possibilitam um aprendizado de melhor qualidade³⁷. Ainda que essas escolas de língua não privilegiem especificamente o ensino de leitura em língua inglesa, o maior contato com a língua tende a assegurar um melhor desempenho nos testes, mesmo que estes avaliem somente capacidade de compreensão de leitura. É necessário ressaltar que somente uma minoria dos alunos do ensino médio, de forma geral, tem condições financeiras para estudar inglês em escolas particulares. Um número ainda menor consegue fazer cursos de inglês no exterior, em países cuja língua materna é o inglês. De qualquer forma, essa realidade acaba por trazer à tona uma questão ainda bastante polêmica entre os

³⁵ A grade curricular do ensino médio não prevê um determinado número de aulas semanais de língua estrangeira. Entretanto, minha experiência como professora de inglês em várias escolas e a troca de informações com colegas da área me permite afirmar que a carga horária destinada ao ensino de inglês não extrapola duas horas semanais.

³⁶ Embora não haja dados que confirmem a heterogeneidade presente nas aulas de língua estrangeira no ensino médio, essa realidade se evidencia se levarmos em conta o fato de uma sala de aula de primeiro, segundo ou terceiro ano reunir, em média, trinta alunos com histórias distintas de escolarização e de contato com a língua estrangeira alvo.

³⁷ Na verdade, no processo de escolarização o inglês é visto com tanto descaso que permite a proliferação de cursos particulares de inglês.

educadores: há um descompasso entre o que se ensina nas aulas de língua inglesa nas escolas do ensino médio e o que se exige dos alunos no exame vestibular. Essas diferenças de acesso fazem com que o vestibular acabe também por ser uma seleção de ordem econômica. Entretanto, embora essa questão de cunho mais político seja pertinente, restringir-nos-emos, aqui, a avaliar esse possível descompasso entre o que se ‘aprende’ na escola e o que se cobra nos exames, já que esse é um caminho para, no futuro, podermos repensar possibilidades de influir positivamente na melhoria do ensino médio.

3.4 Procedimentos de análise

Partindo-se do pressuposto de que metodologia é o percurso trilhado com o objetivo de resolver as questões decorrentes de um problema de pesquisa ou, nas palavras de Gil (1999:26), “o caminho para se chegar a determinado fim”, tentaremos aqui delimitar o caminho metodológico percorrido para responder as questões teóricas por nós propostas nesta pesquisa.

Nosso objetivo geral foi verificar, nas cinco provas selecionadas para a análise, se os recursos visuais presentes nos textos selecionados poderiam facilitar a compreensão de leitura. Para averiguar os aspectos facilitadores, buscamos analisar a relação entre a informação verbal e visual e também as perguntas e as respostas esperadas pela banca³⁸. Nossa análise dos aspectos visuais das provas partiu do pressuposto de que toda informação visual, ainda que possuindo diferentes funções no processo de comunicação, contribui para a construção de sentido do texto (Kress & van Leeuwen, 1996). As

³⁸ Ver exemplo das respostas esperadas pela banca nas *provas comentadas*, disponíveis no site: <http://www.comvest.unicamp.br>

respostas dos candidatos às questões elaboradas foram consideradas para aprofundar a avaliação das possíveis pistas visuais em situação concreta de uso.

A análise proposta se concretiza em três etapas:

3.4.1 Primeira etapa:

Num primeiro momento, fizemos uma análise qualitativa dos textos selecionados entre todos os que compõem os quatro exames de língua inglesa do Vestibular UNICAMP (1998, 1999, 2001 e 2002). O número total de textos por prova varia: as provas de 1998 e 1999 contém cinco textos cada uma e as provas de 2001 e 2002 contém sete textos respectivamente. Cada uma das provas totaliza doze perguntas, distribuídas entre os textos de forma variada. Em geral, são duas perguntas para cada texto, mas há casos nos quais um texto mais longo é foco de um número maior de questões.

A primeira parte da nossa análise buscou entre os diferentes textos oferecidos no teste aqueles que permitem uma discussão mais interessante sobre os aspectos visuais. Assim, cada texto foi submetido a um exame minucioso visando identificar se as informações não verbais nele contidas poderiam auxiliar os candidatos nas respostas às perguntas formuladas. Com relação à presença de cores, embora esse seja um aspecto de relevância para a construção de sentido (Kress e van Leeuwen, 1996), estas não fazem parte desta análise, dado que os textos são todos impressos em preto e branco. Analisamos as marcas gráficas oferecidas por cada texto, aqui entendidas como recursos visuais que contribuem para a construção de sentido: diagramação, paragrafação, o uso ou não de títulos, negritos, itálicos, as referências à fonte de origem, o tamanho e tipo de letra utilizado, a presença ou não de figuras, tabelas ou gráficos. Além disso, no que tange ao componente visual dos elementos verbais, analisamos também a presença de cognatos e falsos cognatos e em que medida eles podem direcionar a compreensão do candidato.

3.4.2 Segunda etapa:

Após uma triagem e especificação maior do *corpus* de análise (1ª etapa), buscamos, na 2ª etapa, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- i. *Analizando as provas, as respostas das perguntas elaboradas para o exame vestibular podem ser auxiliadas pelas informações fornecidas pelos recursos visuais?*
- ii. *Que tipo de apoio os elementos visuais oferecem?*

Nessa etapa analisamos em cada um dos textos pré-selecionados se os aspectos visuais poderiam em princípio facilitar a compreensão do texto ou a elaboração da resposta das perguntas feitas pela banca. Mais especificamente, levantamos hipóteses sobre a utilidade desses recursos como apoio para a compreensão esperada pela banca. Essa parte da análise é ainda de cunho qualitativo, e busca refletir sobre as provas em si. Nos preocupamos também em analisar se as respostas esperadas pela banca contemplam o apoio do aspecto visual. As hipóteses levantadas sobre grau de dificuldade das provas foram verificadas na 3ª etapa.

3.4.3 Terceira etapa:

Posteriormente à análise das provas, consideramos, primeiramente, o levantamento estatístico dos resultados para cada uma das questões das provas selecionadas. Essa primeira análise nos mostrou como o desempenho dos candidatos se distribuiu entre as notas possíveis.

Nessa etapa da análise consideramos dados de natureza quantitativa, a partir dos quais buscamos estabelecer o grau real de dificuldade para cada uma das questões. Recorremos, portanto, a um material bastante objetivo – os resultados (notas) dos candidatos para cada uma das questões. A partir desses resultados construímos hipóteses sobre o apoio que os aspectos visuais oferecem para a

compreensão dos textos analisados. A análise de respostas efetivas dos candidatos foi utilizada para aprofundar alguns pontos levantados na análise quantitativa.

Essa análise buscou responder à terceira pergunta desta pesquisa: *Considerando o resultado dos exames e as respostas dos candidatos para cada uma das questões selecionadas, existe uma correlação entre o aspecto facilitador da informação visual e o desempenho nas questões de compreensão?* Resultados inesperados de desempenho foram explorados como um campo promissor de reflexões teóricas.

Esse confronto de dados orientou-se por algumas possibilidades que podíamos prever com base em nossa intuição como professores de leitura, mesmo sabendo que muitas de nossas convicções como professores poderiam se alterar frente aos resultados efetivos dos exames. Acreditávamos que as provas poderiam nos mostrar um leque bastante abrangente de processos de compreensão, mesmo tendo em mãos somente o produto dessa compreensão. Dada a nossa experiência no ensino de leitura em língua inglesa no ensino médio, esperávamos encontrar respostas bastante diferentes para a mesma questão: há casos em que o aluno-leitor se ancora no conhecimento lingüístico, comete um equívoco (por exemplo, uma interpretação errônea de um falso cognato), e erra uma questão que poderia ser facilmente respondida se o candidato atentasse para os recursos visuais presentes. Vale salientar que mesmo a banca elaboradora do exame de língua inglesa (Maher e Veras, 2001) também constata que a prova revela falta de letramento visual, uma vez que em questões nas quais era necessário conjugar escrita e desenho, muitos candidatos traduziram equivocadamente uma informação lingüística que também vinha representada na forma de desenho³⁹. Mais uma vez, percebemos que a não compreensão

³⁹ Sobre a questão 13, do Vestibular 2001 (ver em anexo): “É curioso notar, considerando ainda essa última questão, que alguns candidatos, embora fossem perfeitamente capazes de apontar que a criança não havia entendido a correção gramatical feita pela mãe, justificam esse não entendimento afirmando que o menino dissera que ‘ele mesmo é quem havia

de um texto em língua inglesa é também reflexo de problemas decorrentes de letramento em língua materna, na qual pouca ênfase é dada aos aspectos de natureza não verbal, mesmo em histórias em quadrinhos, nas quais o não verbal é muitas vezes central para a compreensão. Essa discussão ficará mais clara na posterior análise da questão 24 do Vestibular 2002.

Há casos ainda em que não é claro se o candidato faz uso dos aspectos não verbais presentes nos textos. Para esses casos, o tratamento dado é justamente mostrar se aqueles candidatos que não tiveram êxito na resposta poderiam ter se beneficiado dos recursos visuais ou não.

Feitas as considerações sobre a metodologia, passemos à análise das provas.

colocado a comida (ou o alimento) na mesa. Ora, uma observação atenta da ilustração desautoriza essa tradução para a palavra *plate*: os que o fizeram revelaram desconhecer a linguagem típica de histórias em quadrinhos, cuja leitura se faz conjugando escrita e desenho” (Maher e Veras, 2001:6). Texto de apresentação ao livro 15 anos de Vestibular UNICAMP: língua estrangeira: inglês: coletânea, 2ª fase.

CAPÍTULO 4 - Análise das provas

Introdução

Como já mencionamos no capítulo anterior, para a análise que segue selecionamos textos que nos permitem refletir sobre a relação entre a informação visual e o texto alfabético ou entre a informação visual e as questões propostas pela banca. Adicionalmente, procuramos investigar se a formulação da pergunta em português poderia também auxiliar a interpretação ao ativar esquemas *top down* que facilitam a compreensão do texto ou da ilustração.

Foram selecionados os seguintes textos:

Vestibular 1998: Texto de referência para a questão 24. Esse texto foi selecionado como ilustrativo da integração necessária entre a ilustração humorística e um texto verbal de difícil compreensão (considerando o nível de proficiência médio dos candidatos ao exame). Nesse caso, como a compreensão de ambas as modalidades é difícil, a integração entre elas se faz necessária, já que uma modalidade pode apoiar a construção de sentido da outra.

Vestibular 1999: Texto de referência para a questão 16: Essa análise ilustra a necessidade de um maior cuidado com a qualidade da reprodução de ilustrações em testes de leitura. No caso em questão, a ilustração é temática e poderia contribuir para a construção de sentido. No entanto, esse apoio ficou prejudicado pela falta de cuidado na impressão, o que pode ter prejudicado a sua associação ao texto verbal.

Vestibular 2001: Texto de referência para as questões 14 e 15: esse texto foi selecionado como ilustrativo de uma situação em que há integração entre as informações verbais e visuais e uma presença grande de cognatos. Apesar desses elementos serem facilitadores na intervenção do conhecimento

cultural prévio que os candidatos tenham sobre o tema, eles podem ter dificultado a exploração das informações textuais: um indício de um problema de leitura num nível mais amplo do que aquele da leitura em língua estrangeira.

Texto de referência para a questão 19: Esse texto ressalta uma questão interessante: a ilustração não somente é temática e contribui para a construção de sentido textual mas também pode auxiliar a compreensão da pergunta formulada pela banca, já que auxilia a compreensão de um vocábulo menos usual: condimentos.

Texto de referência para as questões 23 e 24: Selecionamos esse texto por que avaliamos que ele favorece o uso das estratégias de compensação propostas por Stanovich (1980).

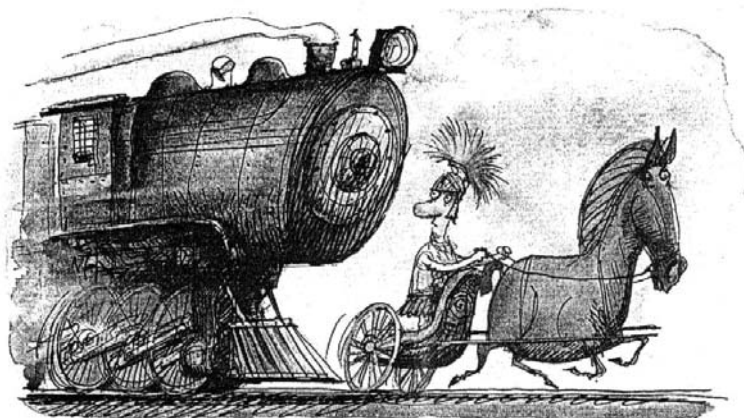
Vestibular 2002: Texto de referência para a questão 20: Esse texto apresenta uma ilustração que é temática e portanto poderia facilitar a leitura.

Texto de referência para a questão 24: Esse texto foi selecionado por ser um *cartoon*, via de regra, visual.

4.1. Vestibular 1998

4.1.1 Texto de referência para a questão 24:

Leia o texto abaixo e responda à questão 24.



Caesar's Ghost

*The real reason why things
never change*

The U.S. standard railroad gauge – the distance between the rails – is 4 feet, 8.5 inches. Why that exceedingly odd number? Because that's the way they built them in England, and the U.S. railroads were built by English expatriates. Why did the English people build them like that? Because the first rail lines were built by the same people who built the prairailroad tramways, and that's the gauge they used.

Why? Because the people who built the tramways used the same jigs and tools for building wagons, which used that wheel spacing. OK! Why did the wagons use that odd wheel spacing?

Well, if they tried to use any other spacing their wagons would break on some of the old long-distance roads, because that's the spacing of the old wheel ruts.

So who built the old rutted roads?

The first long-distance roads in Europe were built by Imperial Rome for the benefit of their legions and have been used ever since. The initial ruts, which everyone else had to match for fear of destroying their wagons, were first made by Roman war chariots, which, because they were made for or by Imperial Rome, were all alike in the matter of wheel spacing.

So, the U.S. standard railroad gauge of 4 feet, 8.5 inches derives from the original specifications for an Imperial Roman army war chariot. Specs and bureaucracies live forever.

From Kyoto Journal (#33). Subscriptions: \$40 for 4 issues from 31 Baud St., York, NY 10012.

RICHARD THOMSON

(UTNE READER, July-August 97, p. 32)

24. Explique o título desse texto.

Resposta esperada pela banca⁴⁰: “O título, em sua tradução – *Fantasma de César* – refere-se ao fato de que a distância entre os trilhos usados pelas ferrovias nas linhas, que é de quatro pés ou oito polegadas e meia, é derivada da época do Império Romano, onde essa medida era utilizada nas carroças de guerra, entre suas rodas e foi sendo mantida historicamente até os dias atuais, sendo usado nas ferrovias” (lote 129, sequência 091)⁴¹.

A) Relação ilustração/texto:

A figura ilustra uma locomotiva moderna perseguindo, pelo trilho do trem, uma biga usada na época do império romano. Uma leitura atenta desta ilustração poderia mostrar que, como ambos os transportes têm rodas paralelas e transitam pelo mesmo trilho, a bitola para ambos deve ser a mesma. Entretanto, acreditamos que essa interpretação da figura só poderia ter sido contemplada pelos leitores que conseguiram fazer uma leitura integrada entre as informações visuais e verbais. Para perceber esse pequeno detalhe (a distância entre os trilhos ser a mesma, tanto para a biga como para o trem), o leitor precisaria ter identificado essa informação também no componente verbal do texto, através de cognatos, tais como *distance*. Esses cognatos poderiam levá-lo a interpretar a figura com mais atenção aos detalhes. Outra questão a ser considerada é que o desenho ilustrativo, embora evidenciando uma situação absurda (biga perseguida por locomotiva), além de evidenciar o tópico do texto pode também ancorar inferências sobre alguns vocábulos não transparentes do texto, tais como *railroad*, *rails* e *wagon*. Ou seja, a ilustração fornece pistas de sentido para palavras chave e o texto, por sua vez, auxilia o leitor a perceber alguns detalhes de importância na figura, tal como o fato de a bitola ser a mesma para o trem e para a biga.

⁴⁰ As respostas esperadas pela banca estão todas localizadas no *site* da Internet <http://www.comvest.unicamp.br> no item *provas comentadas*.

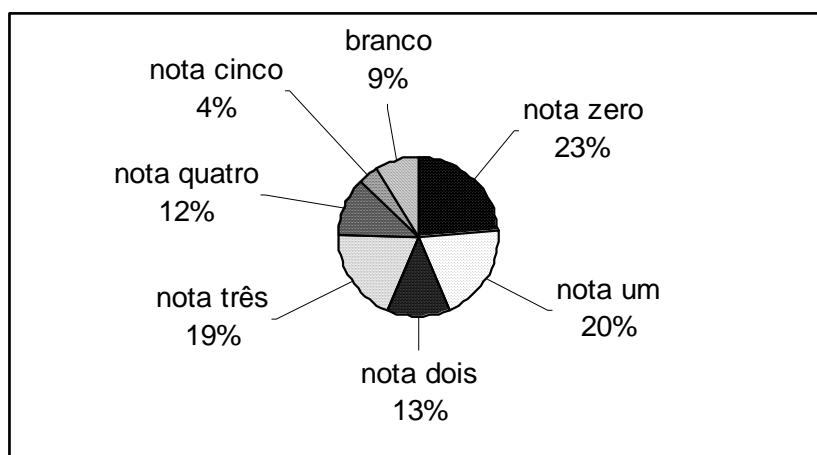
⁴¹ Não está em questão aqui a qualidade do material escrito no que diz respeito a itens como ortografia pontuação ou concordância. Dessa forma, todas as respostas analisadas nesse trabalho foram transcritas respeitando-se a escrita dos candidatos.

Considerando a integração dos elementos verbais e não verbais, nossa hipótese é que a compreensão desse texto poderia ser facilitada se os leitores candidatos, independente do seu nível de proficiência em inglês, tivessem conseguido entender a figura como parte integrante do todo do texto, associando ao longo do processo de compreensão da informação verbal a informação trazida pela ilustração. Além disso, como a ilustração remete a uma situação que não pode ser entendida literalmente, sua compreensão não pode prescindir do apoio da informação verbal. Esse processo leva em conta habilidades de letramento pressupostas no processo de aprendizagem de leitura em língua materna. Considerando as possibilidades de compensação, poderíamos esperar um desempenho razoavelmente alto na leitura desse texto.

B) Relação pergunta/ilustração:

A questão proposta para esse texto, mais especificamente, a tarefa proposta, é uma explicação sobre o título. Minha experiência como professora de inglês no ensino médio me permite supor que ambas as palavras do título principal são de conhecimento de boa parcela dos candidatos: a primeira (*Caesar*) é visualmente próxima da palavra César em português, e a segunda (*ghost*) tornou-se bastante conhecida dada sua presença em títulos de filme e seriados que fizeram sucesso entre os jovens que são o público alvo dessa pesquisa. A ilustração também pode auxiliar os candidatos a interpretar o vocábulo *Caesar*: título dos imperadores romanos, uma vez que os legionários (ilustração) eram os soldados do Império Romano, dominado pelos “césares”. Podemos pressupor que os candidatos sabem que “cesares” não mais existem e, portanto, é provável que entendam que o título remete a alguma herança deixada pelos mesmos. Entretanto, caso o candidato conheça o sentido da palavra *ghost*, seria de extrema importância que ele entendesse o sentido figurado do título, para não partir de nenhum aspecto “sobrenatural” para a construção de sentido.

Considerando que a interpretação de recursos humorísticos exige mais do leitor (posto que o significado não é literal) e dado que tanto o título como a ilustração não devem ser compreendidos a partir de uma perspectiva literal, acreditamos que a conjugação entre o título, a ilustração e o componente verbal – este composto por um léxico de baixa frequência – tenha dificultado a compreensão desse texto pelos candidatos. Mais especificamente, é plausível esperarmos, dada a dificuldade lingüística do texto, que muitos candidatos não tenham conseguido, somente a partir do verbal, construir sentido para o título. Ou seja, embora a figura seja temática e ofereça pistas para inferências sobre o tópico do texto e para a possível explicação do título, o fato do texto apresentar dificuldades no nível lingüístico pode ter dificultado a integração entre ilustração e texto por muitos dos candidatos. A análise dos dados de desempenho nessa questão indica que de fato essa não foi uma questão considerada fácil⁴²:



Distribuição de frequência de notas da questão 24, Vestibular 1998.

Como indica o gráfico acima, mais do que a metade do total de candidatos obteve um baixo desempenho (notas zero, um e dois, além das respostas deixadas em branco). Duas interpretações

⁴² Os gráficos de distribuição de frequência de notas para cada questão foram reproduzidos com o auxílio do programa Microsoft Excel Office XP. Esse programa elimina as casas decimais das porcentagens. As versões originais dos índices de acertos, fornecidas pela COMVEST, encontram-se anexadas nessa dissertação, com exceção do gráfico de 1998, que não se encontra mais em arquivo.

poderiam explicar esse resultado. Uma possível interpretação para esse desempenho se apóia nas previsões de Eskey (1988), uma vez que a dificuldade encontrada a partir do léxico prejudicou a integração das informações de natureza verbal e não verbal. Como afirma Eskey (1988), os processamentos *top down* são ineficientes se não há alguma ancoragem na língua. A ilustração poderia ter ativado processos *top down*, mas por si só, ou integrada com alguns cognatos encontrados no texto (*distance, bureaucracies, wagons, Imperial Rome*) pode ter sido insuficiente para a compreensão esperada dos candidatos. Outra explicação plausível é que os candidatos não tiveram um melhor desempenho porque não sabiam de fato usar o visual como recurso de apoio nas estratégias compensatórias. Alguns exemplos de respostas inadequadas mostram que ambas as possibilidades ocorreram na prática:

Exemplo 1: “*O título fala sobre ‘O fantasma de César’, é que o trem anda pela Europa onde ficava o Império Romano. O trem é a melhor opção para viagens a longa distância. O César era o rei do Império Romano e as pessoas dizem que quando o trem passar por lá, o fantasma de César destruíra os vagões porque ele não permitia ninguém no império dele, no império romano, mesmo sendo hoje a Europa*” (L.102, S.077).

Essa resposta nos aponta indícios de que o candidato, embora tenha conseguido traduzir o título e também considerado a ilustração, não conseguiu construir sentido algum a partir da leitura do texto. O candidato integrou um elemento da ilustração (o trem), a alguns cognatos presentes no texto (*distance, wagon, Imperial Rome*), e criou uma explicação *nonsense*⁴³ para o título do texto.

Exemplo 2: “*O título do texto ‘Caesar’s Ghost’ significa o fantasma de César, imperador romano dominador cujas determinações e burocracia sobrevivem e sobreviverão para sempre*” (L. 104, S. 096).

⁴³ De acordo com Bastos (1996:76), “*O texto do aluno torna-se nonsense na leitura que se faz agora dele e na relação que mantém com o texto e/ou com a pergunta que o geraram. Na relação com o texto, o nonsense se estabelece também pelo viés do desconhecimento da língua em que o texto que deveria ser lido vem escrito, no caso, a língua inglesa: por vezes são construções inteiras e por vezes são apenas palavras isoladas que por não serem identificadas, conhecidas, lidas ou, ao contrário, justamente por serem identificadas geram o nonsense: o desconhecimento pede para ser ludibriado e o conhecido atrai e faz com que se parta dele somente*”

No segundo exemplo não houve sequer apoio na ilustração. O candidato utilizou-se de alguns cognatos (*bureaucracies*, *Imperial Rome*) para tentar associar o título ao subtítulo (*The real reason why things never change*) do texto.

No exemplo que se segue fica claro que o candidato, ao ativar seu conhecimento prévio sobre o vocábulo *ghost*, tentou dar uma explicação ‘sobrenatural’ ao título (como no exemplo 1). Não houve por parte do candidato uma tentativa de entender o sentido figurado de ambos, título e ilustração, nem de integrar informações verbais e visuais:

Exemplo 3: “*O fantasma de César (Caesar’s Ghost). Aquele mesmo imperador romano é o que assombra, segundo o texto, a citada ferrovia*” (L.105, S. 006).

Nossa hipótese para os resultados obtidos pelos candidatos para essa questão é a de que houve um problema de leitura mais amplo que envolve também a percepção de recursos de humor: a resposta para a questão ficou comprometida pela dificuldade de conjugar os elementos cômicos não literais trazidos pelo título e ilustração, com um texto verbal composto por um léxico de baixa frequência.

Ilustrações irônicas e metafóricas são mais complexas. Nesses casos, a ancoragem no verbal deve ser maior para suprir as pistas necessárias para a compreensão da ilustração. No texto em questão, posto que a ancoragem no verbal se deu de forma insuficiente, a tarefa de entender o título também foi prejudicada.

No entanto, é possível prever que a interpretação de recursos humorísticos, mesmo se o texto fosse mais fácil, também poderia ser difícil para muitos leitores. Minha experiência como professora de leitura indica que elementos não verbais que não ilustram explicitamente a informação verbal dos textos impressos tendem a ser incompreendidos ou mesmo ignorados por leitores mesmo quando lêem

esses textos em língua materna. Isso aponta para as questões de deficiências no letramento em língua materna já tratadas nos capítulos 1 e 2 dessa dissertação.

Considerando os diferentes pontos levantados na discussão, acreditamos que a pergunta desse texto tenha contribuído para selecionar bons leitores: leitores que partindo de uma proficiência lingüística acima da média, puderam integrar informações verbais e visuais para construir a interpretação de um enunciado (título e ilustração) não literal.

4.2. Vestibular 1999

4.2.1. Texto de referência para a questão 16

A partir da leitura do texto seguinte, responda às questões 16, 17, 18, 19, 20 e 21⁴⁴.

E U R O L A N D

BY

Robert Kunzig

Picture this: On January 1, the dollar is extinct and all prices are in zlotys. Sounds scary, right? Yet 11 European nations and 290 million souls are about to perform just that kind of experiment.

Illustrations by Christian Northeast



⁴⁴ Embora esse texto seja referência para 6 questões, nos interessa aqui analisar a primeira questão, posto que integra conhecimento lingüístico e visual.

AS I write, I am staring at the Money Bunny.

It is a brown and hairless old thing, rubbed smooth over the years, and it stares back at me with one plastic eye slightly popped. The bunny is fairly bursting. When I return from foreign trips, I empty my pockets into it, through the slot on its back. Before leaving again, however, I never remember to extract the appropriate currency. The bunny thus has a cash-flow problem.

I decide to pull the little plastic plug from its bottom. A thick bolus of British sterling stanches the flow at first, solid and heavy, each coin bearing the crowned profile of Elizabeth—as a young woman on the oldest ones, later as a handsome matron, but always and ever the Queen. German marks come next, and German eagles, strangely atavistic in a nation that today is so pacifist: on the 5-mark piece, the raptor's feathers and claws are splayed and its tongue is sticking out, as if it were about to kill or had just been electrocuted. Either way it looks severe. A 25-peseta coin from Spain follows the marks; it has a hole in its center. The 5-peseta coin shows a costumed man who is either stomping grapes in the Rioja or dancing on stilts, it is hard to tell which.

And then there is the Semeuse—the sower—who adorns the French franc. Her long hair is blowing from beneath her Phrygian bonnet (a Revolutionary symbol of emancipation); her dress clings in gauzy folds to her long, graceful legs. She is walking across a field at sunrise, and with a careless wave of her right hand she is scattering seed from a bag held in her left—she is scattering it into the wind, which seems significant somehow. Perhaps it's just that I'm a Francophile, but to me the franc is the perfect coin. It doesn't commemorate a fossilized monarchy or a warlike past; it celebrates life, and what life here in France is supposed to be: sensual, dignified, humanistic. I once inadvertently tried to slip 10 pesetas to Annique, the young woman in the bakery who hands me my baguette every morning. She spotted it almost before the tinny little thing clinked into the dish on her counter.

People have a feeling for their money. You know what a nickel, dime, or quarter feels like in your pocket, and what many of them feel like in your bank account; Annique knows a peseta from a franc, by sight, sound, and touch. Not long ago I asked her what she thinks of the euro, the new European currency that will soon supplant the franc and other national currencies—electronic transactions in euros begin January 1, and the new coins and bills will follow three years later.

She did not feel like talking about it. "It will be hell", she said. (...)

Fear of fraud was one reason the European Commission wanted the coins to look the same in every country—the greater the number of different coins, the harder it is to recognize a phony. Fear of public reaction led the national governments to reject this idea. Each coin will have a European face (tails) and a national face (heads). Beginning in 2002 there will thus be 88 different coins (8 denominations

times 11 countries) circulating in Euroland. In the case of euro bills, however, which will be issued by the central bank of each country under the orders of the new European Central Bank in Frankfurt, the Eurocrats' and bankers' concerns carried the day. There will be no national symbols on the bills: they will be identical throughout Euroland.

The idea of decorating them with portraits of great men and women, that staple of banknotes everywhere was rejected for fear of inciting nationalist sentiment. "The history of the continent being one of almost uninterrupted conflict, it proved difficult to achieve consensus on historical figures," Yves-Thibault de Silguy, the European Commissioner responsible for the euro, explains in a primer on the subject. The central bankers opted instead for architecture through the ages. Each of the seven euro bills illustrates an epoch, from classical through Gothic to modern, with recurring motifs: on the back there is always a bridge (to the future, from one country to another), and on the front there is a window (open onto the world) or an arc (ditto). None of these are real structures—the Pont du Gard, say,

or the Brandenburg Gate. They are generic representations of a common European patrimony, all nation specificity expunged. (...)

Beginning in 2002, then, coins will become like a chemical dye that traces the ebb and flow of people through Euroland. Here in France you will one day find an electrocuted eagle in your pocket and know that a German tourist has been near. There will surely be a lot of Dutch Queen Beatrixes as well, and maybe even a Juan Carlos or two. Two centuries after guillotining Louis XVI, the French will once again be buying bread with coins that bear the likenesses of sovereigns, and foreign ones at that.

The Paris mint predicts, though, that the huge majority of coins here will remain reassuringly French and Republican—and beautiful. "Our first challenge was to make the coins beautiful," says Constans. (...)

DISCOVER
OCTOBER 1998

16. Que problema apresenta o *Money Bunny* do autor?

Resposta esperada pela banca: *O coelho está cheio/estourando.*

Ele tem um problema de fluxo de caixa

A) Relação ilustração/texto:

Analisando a ilustração da prova original, pode-se perceber que não foi tomado o cuidado devido com a resolução da imagem. Originalmente esta é a ilustração de um cofre de moedas em forma de coelho – com uma abertura nas costas para as moedas. Entretanto a qualidade da impressão da prova dificultou que este detalhe, que é relevante, ficasse claro para o leitor. De acordo com Maher e Veras (2001),

“Sempre que possível, a prova de Inglês da UNICAMP mantém os textos escolhidos em seus suportes originais, sem redigitá-los, pois se sabe que sua apresentação visual prepara para o ato de leitura, para o modo particular de leitura que o texto requer” (Maher e Veras, 2001:08).

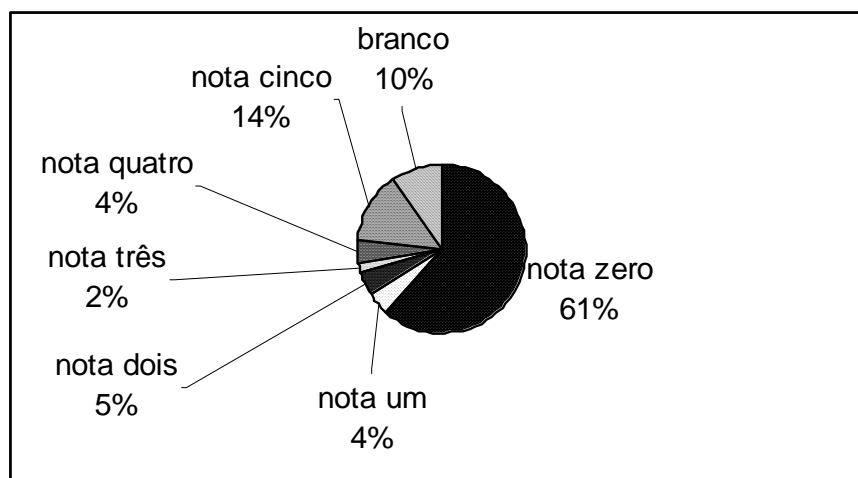
Entretanto, na questão analisada, embora o original tenha de fato sido mantido, a impressão deixou a desejar, impedindo os candidatos de entender que o coelho era, na verdade, um cofrinho. Isso pode ter dificultado a compreensão de *When I return from foreign trips, I empty my pockets into it, through the slot on its back* – uma sentença típica no primeiro parágrafo – já que *slot* não é uma palavra frequente nos textos apresentados aos alunos do ensino médio. Além disso, coelhinhos-cofrinhos quebram o estereótipo cultural previsto para o público brasileiro, que tende a associar cofrinhos a porquinhos. A interferência deste conhecimento cultural específico pode também ter contribuído para que a figura não ativasse os esquemas mentais necessários para a compreensão do texto como um todo. Como indica Hewings (1991), padrões culturais distintos ativam esquemas distintos de compreensão.

B) Relação questão/ilustração

A falta de cuidado com a impressão da figura pode ter dificultado a resposta da questão 16 (Que problema apresenta o **Money Bunny** do autor?), dado que embora money seja uma palavra de alta frequência, *bunny* pode não ser uma palavra tão conhecida dos candidatos como provavelmente *rabbit* seria. Se a ilustração tivesse sido fielmente copiada, os leitores poderiam associar *money bunny* à figura do cofrinho e ao primeiro parágrafo, que se inicia com uma sentença em negrito que faz referência ao cofrinho. Assim, mesmo se houvesse problemas de compreensão lingüística, saber que *money bunny* é um cofrinho de moedas poderia facilitar a resposta. Desse modo, a figura do coelho-cofrinho contextualizaria a questão 16. Dado que a tarefa dos candidatos é identificar o ‘problema’ do *money bunny*, é possível que os candidatos tenham encontrado visualmente no texto o lugar da resposta da questão, posto que as palavras que compõem a questão estão presentes na última linha do primeiro parágrafo (*the **bunny thus has a cash-flow problem***). Entretanto, não tendo identificado o coelho com um cofrinho, alguns alunos podem ter se ancorado em algumas informações do primeiro parágrafo, entendendo o problema do coelho (solicitado na pergunta) como um problema ‘físico’ (o coelho está velho, gasto e com o olho saltado). Essa resposta não foi considerada válida, pois o problema físico do coelho era uma informação bastante pontual, que não fazia parte do eixo temático do texto como um todo⁴⁵. Mesmo candidatos que tenham conseguido ir além e perceber que o problema do coelho era um *cash flow problem*, eles podem ter tido dificuldade para responder a questão (a expressão *cash flow* é de baixa frequência e a ilustração do texto, por não ser nítida deixa de oferecer pistas para o sentido dessa expressão).

⁴⁵ Isso pode ter de fato ocorrido já que o relatório final dos corretores indica que zero foi a nota atribuída à, entre outras razões, respostas que se ativeram à descrição do cofrinho que aparece no início do primeiro parágrafo.

Considerando esse conjunto de fatores, é de se esperar um baixo índice de acertos para essa questão. Os dados estatísticos corroboram essa possibilidade, como mostramos a seguir:



Distribuição de frequência de notas da questão 16, Vestibular 1999.

Pelo gráfico de desempenho é possível perceber que sessenta e um por cento dos candidatos não obtiveram nenhuma pontuação, e dez por cento dos candidatos deixaram a resposta em branco. Isso corrobora previsões de dificuldades feitas anteriormente: os candidatos não conseguiram se apoiar na figura como elemento facilitador para a resposta, ou se equivocaram na resposta por se ater a uma informação pontual do texto sem considerar o argumento do texto como um todo:

Exemplo 1: “*O problema é o tempo: é muito velha, apagada, marrom e careca*” (L.016, S.077).

Exemplo 2: “*Está marrom e com pouco pelo, velho e possui apenas um lote de plástico*” (L.010, S.095).

Ambos os exemplos acima descrevem o problema do coelho (provavelmente sequer tendo identificado *money bunny* como coelho) como sendo um problema físico. Fica claro que, além de não terem entendido que a ilustração do coelho era na verdade um cofrinho, os candidatos, mesmo cometendo alguns equívocos na tradução, fizeram da pergunta uma leitura que poderia ter sido

considerada possível, uma vez que a aparência gasta do coelho não deixa de ser um problema. No entanto, como já dito, esse tipo de resposta desconsidera o eixo temático geral do texto.

No exemplo 3 que se segue o candidato foi mais preciso, e identificou o coelhinho como um cofrinho (possivelmente por conhecer a tradução de *slot*, ou por ter compreendido melhor o texto). A resposta, no entanto, não foi considerada totalmente correta.

Exemplo 3: “*O ‘cofrinho’ do autor está com um problema de dinheiro dentro dele, pois há vários tipos de moedas de várias nacionalidades como libras esterlinas, marcos alemães, etc. Além disso, o ‘coelhinho cofrinho’ está um pouco manchado (smooth) e com um olho de plástico saltado*” (L. 016, S. 032).

Considerando as respostas que receberam as notas cinco e zero, como nos exemplos que seguem, nota-se que a banca, embora afirme ter preocupações que extrapolam a simples constatação da compreensão lexical, parece ter, nesse caso, se restringido à tradução de uma expressão bastante específica: *cash flow*. Essa orientação fica clara no contraste dos exemplos 4 e 5:

Exemplo 4 (nota 5) “*O money bunny tem um problema de fluxo de dinheiro (cash flow)*” (L.015, S.11).

Exemplo 5 (nota 0) “*Tem um problema de cash flow*” (L.013. S. 080).

Os cinco exemplos de respostas citados acima ilustram dois possíveis problemas de construção de sentido pelos candidatos. O primeiro diz respeito à identificação do problema do coelho como sendo um problema físico. É possível que os candidatos tenham identificado este problema, e não o problema de fluxo da caixa, entre outras razões porque esse segundo problema não faz parte do conhecimento prévio de grande parte dos alunos oriundos do ensino médio. Não encontrando uma relação entre seus esquemas mentais e a informação fornecida pelo texto, é provável que os candidatos

tenham se sentido mais seguros identificando um problema conhecido – e possível – independente de não terem se atido ao eixo temático central do texto.

O segundo problema diz respeito à interpretação da ilustração. Como já visto na resenha teórica deste trabalho, é possível conferir mais de uma interpretação para um mesmo texto, mormente considerando universos culturais distintos, com é o caso de leitores brasileiros lendo um texto de origem anglo-saxônica. No caso do texto analisado, além do fato de que coelhinhos-cofrinhos não pertencem ao universo cultural dos leitores em questão, muitos desses leitores sequer conseguiram fazer uma leitura adequada da ilustração. Acreditamos que essa pode ter sido uma razão para uma porcentagem tão grande de notas inadequadas. É mister atentar também para o fato de que dada a concepção dessa prova de leitura em língua inglesa, que prevê a integração de aspectos verbais e não verbais, é necessário mais cuidado quando da inclusão de ilustrações nos textos, principalmente quando estas podem dar indícios sobre o tópico dos textos, e, mais ainda, sobre as respostas às questões elaboradas.

4.3. Vestibular 2001

4.3.1. Texto de referência para as questões 14 e 15:

The surprising truth about women's hearts

WHILE women are less likely to suffer heart attacks than men, once a woman suffers her first attack she is 70 per cent more likely to die from it than a man. These surprising new findings highlight the need for medical staff to be more vigilant against heart disease in women.

Researchers at the Municipal Institute of Medical Research in Barcelona studied 331 women and 1129 men who had suffered their first heart attack. The researchers report in *The Journal of the American Medical Association* (vol 280, p 1405) that women were 72 per cent more likely to die within the first 28 days, and 73 per cent more likely to die within the first six months. "We were surprised that women were so much more at risk," says Jaume Marrugat, who led the Spanish team.

Marrugat notes that women were less likely to get clot-busting treatment than men, and that they generally took more time getting to hospital—problems that may reflect the low priority doctors put on heart disease in women. Heart specialist Graham McGregor of St George's Hospital Medical School in London also notes that women tend to be

older than men at their first heart attack because they have some hormonal protection against heart disease until menopause. On average, women in the Spanish study were five years older than the men.

"These are important factors to consider but they can't account for the whole difference," says Marrugat. "Women have more complications in the first six months and their initial heart attacks may be more severe." He speculates that narrower coronary vessels in women may be a factor. Nonetheless, heart disease remains a bigger killer of men than women.

Michael Day



14. Considerando as razões apresentadas pelos pesquisadores, qual é *the surprising truth about women's hearts*?

Resposta esperada pela banca: *A verdade surpreendente sobre o coração das mulheres é que, embora tendam a sofrer menos ataques cardíacos do que os homens, por ocasião do primeiro ataque, têm 70% a mais de chance de morrer do que os homens na mesma situação.*

15. Por que, segundo Graham McGregor, as mulheres tendem a sofrer seus primeiros ataques cardíacos em idade mais avançada que os homens?

Resposta esperada pela banca: *As mulheres tendem a sofrer seus primeiros ataques cardíacos em idade mais avançada que os homens porque, até a menopausa, elas têm algum tipo de proteção hormonal contra doenças cardíacas.*

A) Relação ilustração/texto:

A ilustração que compõe esse texto é a de dois gráficos que, se bem analisados, podem facilitar a compreensão dos alunos. Os gráficos – um para homens e outro para mulheres – trazem desenhos de coração e na legenda pode-se ler *coronary heart disease*, que pode ser reconhecida como a expressão “doenças coronárias”, que é do conhecimento de boa parcela dos candidatos. A análise da ilustração pode contribuir para a inferência de que o texto discorrerá sobre o tema “doenças coronárias” em homens e mulheres. Em geral, doenças coronárias (ataques cardíacos) são mais frequentes nos homens, o que pode ser verificado pelo gráfico. O que esse texto específico traz de novo é que as mulheres são mais fatalmente vulneráveis aos ataques cardíacos do que os homens.

A) Relação figura/título:

O título é temático, e, se associado aos gráficos pode também levar à inferência de que o texto discorrerá sobre doenças coronárias em mulheres, que é o ‘fato surpreendente’ (*surprising*) tratado no texto. Ou seja, é mais provável surpreender-se com doenças coronárias em mulheres do que em homens. Pelo gráfico, depreende-se que homens, de fato, sofrem mais de doenças coronárias do que mulheres. Ainda assim, há algo surpreendente. Essa ‘surpresa’ é justamente a resposta da questão 14. Embora a compreensão lingüística fosse necessária para a formulação da resposta, a análise da ilustração associada ao título, bem como a identificação visual da porcentagem (*70 per cent*) no início do primeiro parágrafo (sentença tópico), ofereciam pistas importantes para a compreensão. Na realidade, é possível perceber que esse texto fornece aos candidatos vários caminhos que conduzem à resposta esperada. Os dados de desempenho, como veremos a seguir, corroboram essa suposição. Esse texto ilustra algumas predições feitas pelas teorias cognitivas de compreensão de leitura em língua

estrangeira sobre a facilitação no processo de instanciação de esquemas mentais quando há integração dos aspectos verbais e não verbais do texto.

De acordo com Stanovich (1980), a integração do verbal com o não verbal na compreensão de leitura é especialmente importante na leitura em língua estrangeira por leitores não proficientes que necessitam, de alguma forma, compensar o desconhecimento lingüístico. Essa compensação pode ser feita a partir de hipóteses de conteúdo construídas a partir de informações não verbais que ativam os esquemas necessários para os processamentos *top down*.

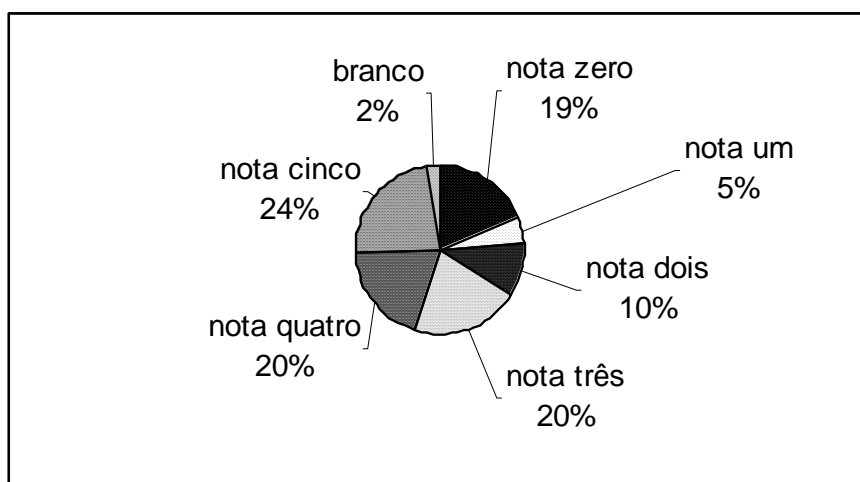
Como já visto anteriormente (Coronel, et. al., 2002), a leitura é um processo no qual os leitores antecipam, selecionam, interpretam e, em seguida, compreendem um texto em termos de alguma questão previamente formulada. À luz dessa teoria, é possível supor que esse texto apresente características facilitadoras para a construção de sentido das respostas esperadas pela banca corretora.

C) Relação questões/texto:

Questão 14:

A questão 14 (*Considerando as razões apresentadas pelos pesquisadores, qual é the surprising truth about women's hearts?*) pede justamente a explicação dos alunos para o título. É possível esperar que essa questão pudesse ser respondida se os candidatos aliassem seu conhecimento prévio sobre incidência de doenças coronárias (geralmente associadas a homens) e o fato surpreendente sobre isso (mulheres têm mais chances de morrer disso do que homens). Nota-se que a resposta à questão 14 é a sentença-tópico do texto, que se encontra nas três primeiras linhas do mesmo. Vale apontar aqui o fato de que, em geral, a ordem das perguntas para um mesmo texto no vestibular UNICAMP obedece a ordem de apresentação das informações no texto. As questões 14 e 15

corroboram essa organização da prova. Entretanto, ainda que a questão 14 tenha uma série de fatores que contribuam para a identificação de sua resposta, o fato de doenças cardíacas em mulheres não fazerem parte do conhecimento prévio dos candidatos pode ter dificultado a sua compreensão. O fato dos candidatos se aterem ao conhecimento prévio em detrimento das informações textuais pode ilustrar um problema maior de leitura. O desempenho dos candidatos ficou assim distribuído entre as notas:



Distribuição de frequência de notas da questão 14, Vestibular 2001.

Podemos perceber que os candidatos se distribuíram de forma relativamente equilibrada entre as notas, e houve uma maior concentração entre as notas mais altas. A análise de respostas efetivas nos permitiu perceber também outra questão: alguns equívocos de interpretação podem ter sido causados pela expressão *medical staff*, como ilustram os exemplos 1, 2 e 3 citados abaixo. Os candidatos traduziram essa expressão por ‘medicamentos’, e inferiram ser esses medicamentos a grande surpresa:

Respostas efetivas para questão 14:

Exemplo 1: “As mulheres tendem a sofrer seus primeiros ataques cardíacos em idade mais avançada que os homens e mais de 70% delas morrem disto. A nova surpresa encontrada pelos pesquisadores são que as mulheres precisam de medicamentos e mais vigilância no tratamento de doenças do coração” (L. 121 S. 023).

Exemplo 2: “*É o novo medicamento para a prevenção de ataques cardíacos em mulheres*” (L. 125, S. 094).

Exemplo 3: “*O surpreendente é que foram encontrados nas mulheres substâncias que vão ajudar na pesquisa de medicamentos contra doenças do coração*” (L. 125, S. 047).

O exemplo 4, a seguir, nos fornece indícios de que alguns candidatos se fixaram apenas na informação visual para responder a questão, deixando de integrá-la à informação verbal. Isso talvez explique não terem percebido que o texto contradizia o conhecimento de senso comum sobre o assunto:

Exemplo 4: “*A surpresa está no fato das mulheres serem menos acometidas por ataques cardíacos do que os homens*” (L. 125, S. 052).

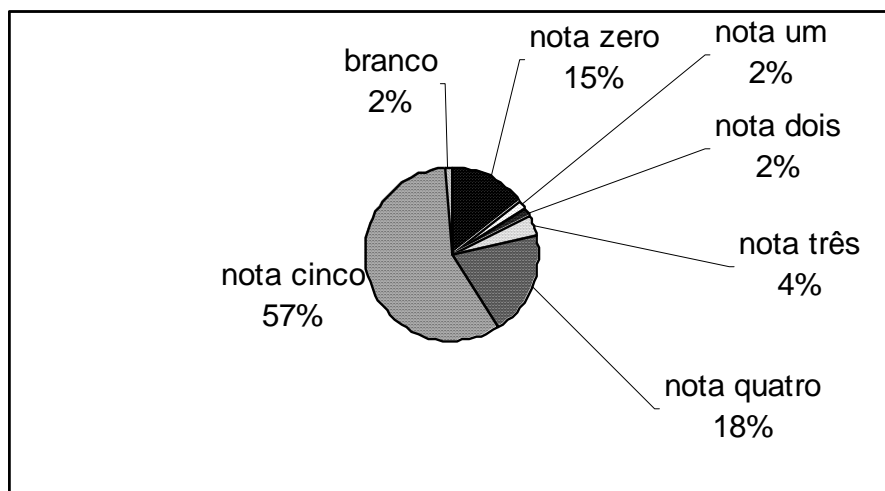
O exemplo 4 é ilustrativo de uma questão teórica proposta por Carrell (1988). Segundo a autora, é comum que leitores que tenham pouca proficiência em língua estrangeira se ancorem demasiadamente no pouco que conseguem reconhecer do texto (informação visual ou verbal), e busquem construir algum sentido que não é necessariamente coerente com a informação textual ou com seu conhecimento prévio sobre o assunto.

Questão 15:

A questão 15 (Por que, segundo Graham McGregor, as mulheres tendem a sofrer seus primeiros ataques cardíacos em idade mais avançada que os homens?) faz referência ao estudo de um especialista, e seu nome aparece tanto na questão como no texto, facilitando assim que os candidatos identificassem o lugar da resposta no corpo do texto. Além disso, a presença do cognato *menopause* pode ter sido facilmente associado com a informação, já trazida pela questão, de que mulheres tendem a sofrer ataques cardíacos em idade mais avançada do que homens. Além desse cognato, a presença de outras palavras transparentes, tais como *hormonal* e *protection*, podem ter

contribuído para a associação entre a menopausa (que acontece com mulheres em idade mais avançada) e os ataques cardíacos. Para alunos leitores em língua estrangeira a palavra cognata pode ter saliência na escrita porque se assemelha visualmente a uma palavra já conhecida. Caso o leitor tivesse conhecimento prévio de que as mulheres perdem proteção hormonal após a menopausa isso poderia também fortalecer a relação entre esse fato e os ataques cardíacos.

O elevado número de respostas que obtiveram notas altas, como indica o gráfico que segue, mostra que esse conjunto de fatores contribuiu para o bom desempenho dos candidatos na resposta a essa questão:



Distribuição de frequência de notas da questão 15, Vestibular 2001.

Uma hipótese para explicar as respostas que ficaram abaixo da média é que alguns candidatos não tinham o conhecimento prévio necessário. A análise de exemplos de resposta mostra que faltou a alguns leitores o conhecimento prévio sobre a perda de proteção hormonal após a menopausa:

Exemplo 1: “Segundo Graham Mcgregor as mulheres tendem a sofrer seus primeiros ataques cardíacos em idade mais avançada que os homens porque elas possuem alguns hormônios que as protegem de doenças do coração durante a menopausa” (L. 121, S.023).

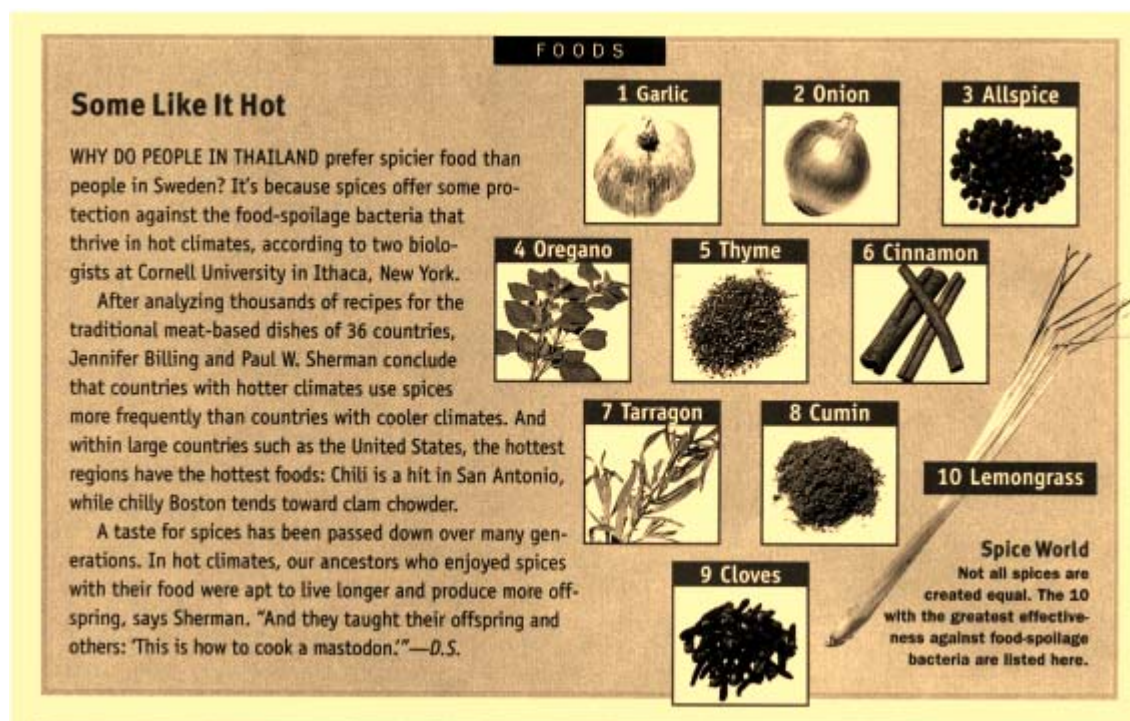
Exemplo 2: “Porque elas possuem um hormônio que as protege contra ataques cardíacos. Esse hormônio só surge após a menopausa” (L.012, S.002).

Exemplo 3: “*Porque a mulher produz um hormônio que a protege contra o ataque cardíaco que também é útil na menopausa*” (L.012, S.015).

Outra hipótese a ser considerada, a partir desses exemplos de respostas é que houve interferência do conhecimento prévio sobre a baixa frequência de ataques cardíacos em mulheres. Isso mostra um problema de leitura ainda mais grave: os candidatos não só ignoraram as informações veiculadas pelo texto, como também não leram de forma adequada a própria pergunta formulada (*Por que, segundo Graham McGregor, as mulheres tendem a sofrer seus primeiros ataques cardíacos em idade mais avançada que os homens?*)⁴⁶ já que esta trazia a informação de que mulheres sofrem ataques cardíacos em idade mais avançada. Considerando a pergunta, as respostas citadas beiram o *non sense*. Ou seja, esses candidatos partem para a leitura com uma hipótese pré-formulada, desconsiderando as informações pertinentes – mesmo aquelas fornecidas em língua materna. Esse tipo de interação rígida talvez aponte para problemas de leitura num nível anterior à leitura em língua estrangeira: o leitor não é capaz de integrar as informações novas trazidas pelo texto para rever seu conhecimento prévio sobre o assunto.

⁴⁶ Grifo nosso.

4.3.2. Texto de referência para a questão 19:



19. De acordo com o texto, por que os tailandeses gostam mais de comidas condimentadas do que os suecos?

Resposta esperada pela banca: *Os condimentos oferecem algum tipo de proteção contra bactérias que deterioram/estragam os alimentos. Este tipo de bactéria prolifera em climas quentes. E os tailandeses moram num país mais quente do que os suecos.*

A) Relação título/ilustração:

Embora “quente” seja um adjetivo usado também para qualificar comidas apimentadas, esse uso do adjetivo é bastante regional, e não necessariamente conhecido por candidatos-leitores provenientes das regiões Sul ou Sudeste do Brasil. Esses leitores precisariam se ancorar apenas na ilustração para construir as primeiras inferências sobre o tópico do texto. Isso nos leva a supor que a integração do título com a ilustração (que poderia facilitar a compreensão) pode ser difícil para alguns

candidatos. No entanto, para aqueles que conhecem esse emprego mais regional do adjetivo em questão, a ilustração dos condimentos pode ter contribuído para a inferência de que, no título, “quente” diz respeito à comida apimentada. Esses leitores teriam mais facilidade para perceber o tópico do texto visto que tanto o título quanto a ilustração reforçam a idéia de comida muito temperada.

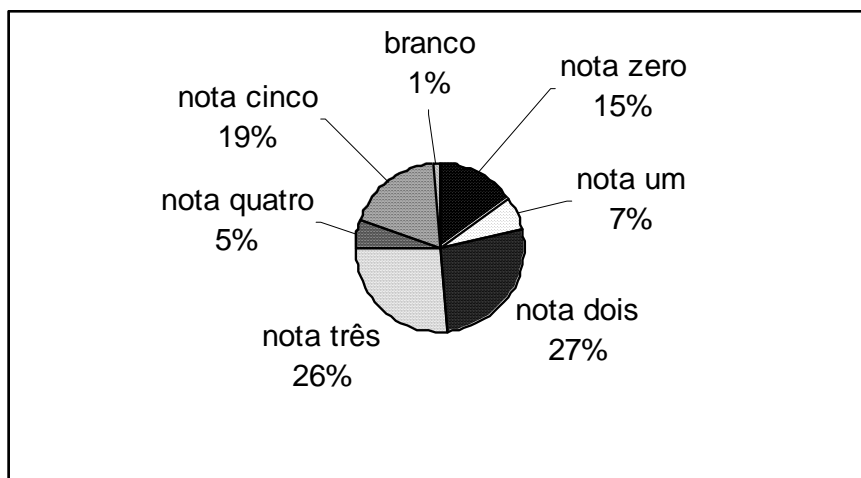
Relação questão/ilustração:

A questão 19 (De acordo com o texto, por que os tailandeses gostam mais de comidas condimentadas do que os suecos?) faz uso do adjetivo “condimentada”, que talvez não seja de uso freqüente entre os jovens, (faixa etária predominante entre os candidatos do exame) como seria, por exemplo, o adjetivo “temperada”. Nesse sentido, a ilustração contribui como apoio para a compreensão da questão em si: o sentido do termo “condimentado” pode ser inferido a partir dos desenhos dos temperos presentes na ilustração. Mesmo que a ilustração não seja tão facilmente reconhecida pelos candidatos, todos os condimentos ilustrados possuem legendas com seus nomes, dentre os quais, orégano, que é uma palavra cognata. Além disso, a resposta à questão 19 pode ser parcialmente respondida pelo enunciado da questão 20 (Segundo Sherman, a ingestão de alimentos condimentados, em regiões de clima quente, oferecia duas vantagens aos nossos ancestrais. Quais vantagens eram essas?).⁴⁷ Se os alunos associassem que tailandeses consomem mais condimentos do que suecos porque a Tailândia é um país de clima quente, e nessa condição climática é vantajoso alimentar-se com comida condimentada (conhecimento prévio pressuposto), e agregassem a esse conhecimento o sentido dos cognatos *protection* e *bactéria*, presentes no primeiro parágrafo do texto, isso poderia oferecer pistas que conduziriam a uma resposta esperada. É claro que

⁴⁷ Essa questão não está presente em nossa análise porque sua resposta dependia somente de conhecimentos lingüístico – da identificação e tradução, no texto, das expressões *to live longer* e *produce more offspring*.

esse conjunto de relações só é possível se o aluno previamente souber que alguns condimentos oferecem proteção contra a ação de bactérias que contribuem para a deterioração dos alimentos. A identificação da resposta também poderia ser facilitada pelo reconhecimento no primeiro parágrafo do pronome interrogativo (Why...?), que em geral precede a resposta (It's because...), estruturas da língua inglesa que, em princípio, deveriam ser amplamente conhecidas pelos alunos no ensino médio. O reconhecimento dessas estruturas no texto (processamentos *bottom up*) contribuiria também para a identificação de que a resposta está presente nesse parágrafo.

Entretanto, os dados de desempenho e alguns exemplos de respostas oferecem indícios de que embora os candidatos tenham usado as pistas de apoio mencionadas para a construção de suas respostas, eles nem sempre conseguiram articular as informações da maneira prevista e desejada pela banca. Um pouco mais do que a metade do total de candidatos se concentrou nas notas três e dois. A outra metade distribuiu-se de forma relativamente proporcional entre as notas de valor extremo (cinco e zero) e as notas intermediárias (quatro e um), como indicado no gráfico abaixo:



Distribuição de frequência de notas da questão 19, Vestibular 2001.

Os exemplos de respostas citadas abaixo também ilustram o fato de que alguns candidatos, embora fazendo uso dos cognatos, e possivelmente integrando as informações verbais à ilustração dos condimentos, por vezes falham em relacionar todas as informações pertinentes para a resposta, quais sejam, clima quente/ proteção contra bactérias que deterioram alimentos nessas regiões. Esses candidatos deixam de evidenciar a idéia de conservação de alimentos através do uso de condimentos ou deixam de explicitar a relação entre o clima e a presença de certas bactérias:

Exemplo 1: *“Porque os condimentos oferecem proteção contra uma bactéria que ataca os alimentos”* (L.047, S.079).

Exemplo 2: *“Porque, o condimento ajuda a preservar o alimento da sua deterioração por um período de tempo maior que a comida sem condimento”* (L.105, S.074).

Nos dois primeiros exemplos descritos, embora os candidatos tenham associado os condimentos à proteção contra bactérias presentes nos alimentos, esqueceram-se de mencionar a incidência dessas bactérias em regiões de clima quente.

No terceiro exemplo, o candidato esqueceu-se de mencionar que são bactérias que estão presentes nos alimentos:

Exemplo 3: *“Porque as comidas condimentadas protegem de algumas bactérias que existem em lugares de clima quente”* (L.049, S.095).

Finalmente, no quarto exemplo, o candidato deixou de mencionar as duas informações relevantes para uma resposta considerada adequada (clima quente/bactérias presentes nos alimentos). Há indícios claros nessa resposta de que o candidato ancorou-se somente na informação conhecida, fornecida pelos cognatos e usou-as para construir uma resposta muito vaga:

Exemplo 4: *“Porque esse tipo de comida protege contra um certo tipo de bactéria, isso de acordo com biólogos da Universidade de Cornell”* (L.105, S.050).

4.3.3. Texto de referência para as questões 23 e 24:



23. Qual é a novidade anunciada no artigo?

Resposta prevista pela banca: *A novidade é um tipo de tatuagem indolor produzida por bronzamento (pelo sol)/por marcas provocadas pela luz solar.*

24. Quais são as duas formas sugeridas para se obter a novidade em questão?

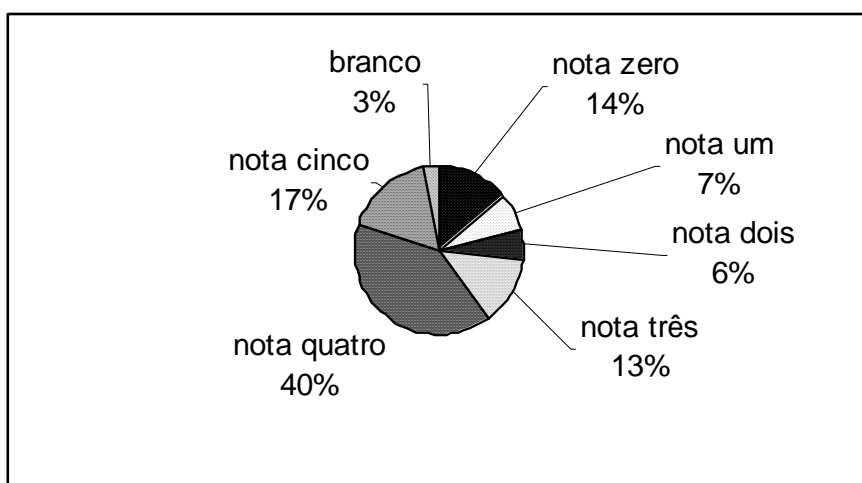
Resposta prevista pela banca: *É possível obter a tatuagem através de: a) roupas de banho com moldes de desenhos recortados no tecido, e b) adesivos colocados sobre a pele.*

A) Relação ilustração/título/questões:

A ilustração desse texto mostra a imagem de um garoto se bronzeando. Além de ser temática, essa imagem pode também contribuir para a compreensão da palavra *tan*, presente no título (a outra palavra presente no título – *tattoo* – é de largo conhecimento entre jovens brasileiros, posto que já praticamente substituiu o uso da palavra *tatuagem*). O que se vê na ilustração é um menino exposto ao sol com uma única área do corpo – um desenho – mais clara. É possível inferir que esta área foi propositadamente encoberta durante a exposição ao sol, de modo a obter o resultado ilustrado: uma tatuagem solar. A questão 23 indaga sobre a novidade anunciada pelo artigo. O candidato/leitor poderia “encontrar” essa novidade e responder à questão através da integração entre o título e a ilustração.

Pelos dados de desempenho dos candidatos para essa questão, podemos perceber que embora setenta por cento dos candidatos tenha obtido notas adequadas, a maioria não garantiu os cinco pontos.

Para uma resposta completa era necessário que os candidatos se referissem ao fato de essa tatuagem ser indolor (uma vantagem sobre as tatuagens tradicionais). É provável que muitos candidatos tenham se esquecido de mencionar essa informação, ou, simplesmente não identificaram-na no texto verbal (*forget about the pain of a real tattoo*). Assim, o desconhecimento lingüístico ou a atenção indevida à informação verbal geraram respostas incompletas. Os candidatos dividiram-se entre as notas da seguinte forma:



Distribuição de frequência de notas da questão 23, Vestibular 2001.

Os exemplos de resposta abaixo ilustram os diferentes tipos de desempenho dos candidatos. O exemplo 1 é um exemplo de nota máxima:

Exemplo 1: “A novidade é que o artigo anuncia uma tatuagem feita pelo calor do sol, sem dor e sem problemas com sua retirada” (L.006, S.022).

No exemplo abaixo (exemplo 2) não houve menção ao fato de a tatuagem ser indolor:

Exemplo 2: “A novidade anunciada é a tatuagem obtida com a exposição ao sol” (L.073, S.006).

No exemplo 3, embora tenha havido a identificação da palavra real no texto, sua interpretação foi inadequada, uma vez que em *forget about the pain of real tattoo* (primeira sentença do texto) reais são as tatuagens doloridas e não a novidade do artigo:

Exemplo 3: “A novidade anunciada no artigo é a real tatuagem, feita a partir do sol, do bronzamento” (L.099, S.034).

No exemplo 4, embora tenha havido apoio na ilustração, a imprecisão da resposta impediu a atribuição de uma nota alta:

Exemplo 4: “*Novos tipos de marcas de bronzamento no corpo*” (L.111, S.012).

Os exemplos 5 e 6 que se seguem ilustram problemas de natureza distinta. No exemplo 5 a integração entre o não verbal e o verbal foi mínima:

Exemplo 5: “*Com a nova janela as pessoas podem aproveitar totalmente o sol*” (L.119, S. 033).

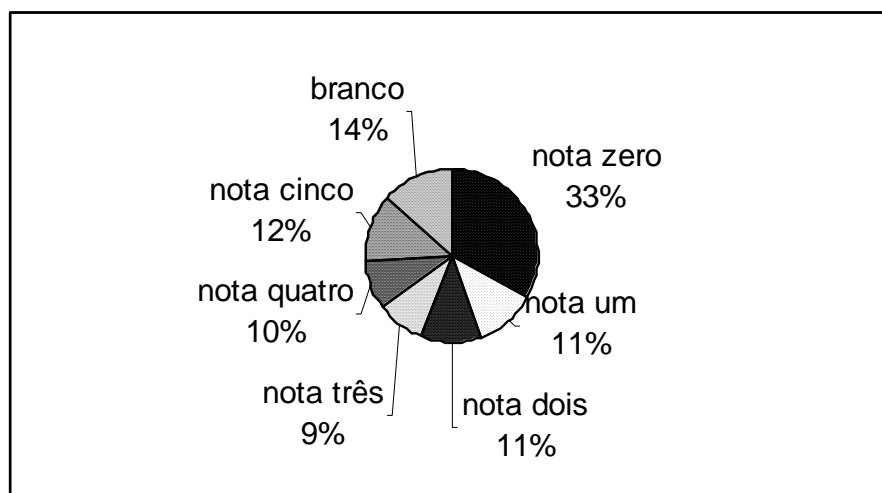
Nesse caso, o candidato possivelmente relacionou o vocábulo conhecido *windows*, presente no texto, com a ilustração do garoto se bronzeando, ignorando completamente o título verbal e o texto. Já o exemplo 6 é ilustrativo de um tipo de resposta que indica que não houve integração verbal e não verbal, mas somente uma inferência inadequada ancorada na ilustração:

Exemplo 6: “*Tatuagens que brilham ao sol*” (L.010, S.027).

Pelos exemplos acima destacados, fica claro que no caso desse texto a ilustração foi um elemento usado como âncora para a interpretação e, de forma geral, os candidatos foram bem sucedidos em sua tarefa de construir sentido e realizar a tarefa proposta. É possível supor que essa facilidade tenha sido devida também ao fato de que o assunto tratado no texto é bastante familiar à faixa etária predominante entre os candidatos. Segundo Carrell (1988), quanto maior for o conhecimento prévio do leitor sobre o assunto tratado no texto (*content schemata*), mais viável será a compreensão.

A resposta da questão 24, diferentemente da questão 23 cuja ancoragem na ilustração poderia facilitar a resposta, exigia que o candidato procurasse no texto a segunda forma de conseguir a

novidade, já que a primeira é explicitada pela ilustração. Pelo que se pode observar através do desempenho dos candidatos nessa questão é que a necessidade de uma maior ancoragem no componente lingüístico, como era de se esperar, dificultou a construção de sentido pelos candidatos:



Distribuição de frequência de notas da questão 24, Vestibular 2001.

O resultado acima mostra que, de forma geral, o desempenho dos candidatos foi bastante insatisfatório. Exemplos de respostas mostram que ao serem indagados sobre as duas formas de se obter a novidade em questão, vários candidatos interpretaram a pergunta de forma inadequada, ou seja “as formas de se obter a novidade” (*a*) *roupas de banho com moldes de desenhos recortados no tecido*, e *b*) *adesivos colocados sobre a pele*) foram interpretadas como **lugar** onde se adquire a novidade:

Exemplo 1: “As formas de se obter a novidade são um número de telefone ou na fábrica do produto” (L.113, S.097).

Exemplo 2: “A novidade pode ser obtida pelo correio ou diretamente na fábrica de Ozaka, no Japão” (L.116, S.049).

Exemplo 3: “Através das lojas Velcro ou então diretamente da fábrica” (L.117, S.027).

Além do problema da compreensão da questão, fica evidente que a presença do falso cognato *fabric*, além dos nomes já citados e da referência alfa-numérica contribuíram para um índice tão elevado de respostas inadequadas:

Exemplo 4: “*As duas formas são em tomar sol nas praias ou parques aquáticos vestindo fantasias, ou através das janelas das fábricas enquanto a pessoa trabalha*” (L.116, S.018).

Exemplo 5: “*Pode ser na Berry Fox, pelo telefone EP 962 155, ou em Osaka, na Spike Gerrell* (L.100, S.088)”.

Os exemplos ilustram que quando há pouco conhecimento da língua alvo a resposta de perguntas mais específicas pode não ser auxiliada pela imagem ou mesmo ser construída de forma equivocada a partir do apoio de pistas visuais ou palavras reconhecidas. No último caso, falsos cognatos podem interferir drasticamente na compreensão. Na questão 24, como não houve compreensão do aspecto verbal do texto, candidatos, como os autores dos exemplos acima, apoiaram-se em informações a princípio identificáveis, tais como nomes próprios e o falso cognato, e construíram respostas sem compromisso com coerência. De acordo com Carrell (1988), leitores menos habilidosos tendem a se apoiar em demasia em um único esquema mental, produzindo efeitos deletérios na compreensão. O texto em questão é um exemplo de que quando há pouco conhecimento da língua alvo, as informações de natureza não verbal podem desviar a construção de sentido.

4.4 VESTIBULAR 2002

4.4.1 Texto de referência para a questão 20

20. O poema abaixo expressa algumas sensações ou sentimentos negativos. Explique três, usando passagens do texto para justificar sua resposta.



Commuter

He lives in a house in the suburbs
He rises each morning at six.
He runs for the bus to the station,
Buys his paper and looks at the pics.

He always gets in the same carriage,
Puts his briefcase up on the rack.
Thinks miserably of his office,
And knows he can never turn back.

He gets to his desk by nine thirty,
Wondering what he should do.
When the coffee break comes at eleven,
He knows he still hasn't a clue.

His lunch break is quite uninspiring,
He sits it out in the canteen.
It's fish and chips, mince and potatoes,
A choice that's quite literally obscene.

At five he runs back to the station,
Gets in the same carriage again,
Unfolds his evening paper,
Pulls a veil down over his brain.

*Poema de Alan Maley publicado em Maley
e Duff, The Inward Ear, Cambridge
University Press, 1989.*

Resposta esperada pela banca: O poema expressa sensação de tédio (o homem acorda sempre à mesma hora, sempre vai e volta no mesmo vagão do trem); sentimento de

impotência, sensação de estar preso em um círculo vicioso (a caminho do trabalho o homem se dá conta de que não há como dar meia volta e voltar para casa); sentimento de infelicidade (no trem, a caminho do trabalho, ele pensa, angustiado, sobre o seu trabalho); sensação de desorientação (quando chega ao escritório às 9:30 ele se pergunta o que deve fazer – às 11:00, no entanto, ele continua não tendo a menor idéia do que deve fazer). A passagem do texto que afirma que o homem, ao voltar para casa, lê o jornal mecanicamente para não pensar na vida que leva pode ser entendida como evidência de um sentimento ligado à impotência, apatia, conformismo, desejo de fuga, desânimo, etc.

A) Relação ilustração/texto:

A ilustração que compõe o texto acima é certamente temática e representa um sentido que é culturalmente interpretável. Vale lembrar que se as ilustrações presentes nos textos forem passíveis de uma interpretação culturalmente adequada, é possível que auxiliem a compreensão. Dessa forma, é provável que o leitor compense sua carência de conhecimento lingüístico, e possa, através do visual, estabelecer hipóteses sobre conteúdo colocando em prática os processamentos interativo-compensatórios propostos por Stanovich (1980).

Nesse texto, o que vemos é um homem que, por mais que suba a escada, jamais sairá do lugar. Os três sentimentos negativos descritos no texto remetem justamente à essa sensação de impotência diante da vida. O componente verbal desse texto – o poema – nada mais faz do que corroborar essa idéia, acrescentando outros detalhes. O texto visual abrange muitos dos sentimentos explicitados pelo texto verbal (sensação de estar preso em um círculo vicioso, impotência, infelicidade, etc.). O componente verbal do texto, por sua vez, explicita cada um desses sentimentos em detalhes. Com relação ao título do poema (Commuter), embora temático, seu significado é possivelmente pouco

conhecido pelos candidatos ao exame levando-se em consideração o nível de proficiência médio esperado.

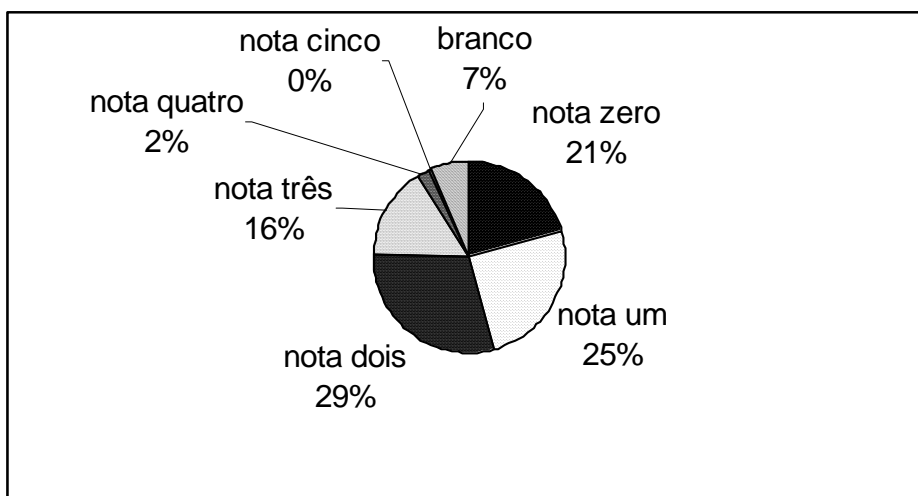
B) Relação questão/texto:

A tarefa proposta nessa questão pede que os candidatos explicitem os sentimentos negativos expressados, justificando-os a partir de passagens do texto. Retomando Kress e van Leeuwen (1996), a relação que se estabelece nesse texto entre os componentes imagéticos e lingüísticos é de complementaridade e ambos fazem parte de uma grande afirmação visual que é o texto impresso. Assim, quando a tarefa proposta determina que os candidatos explicitem e justifiquem os sentimentos negativos a partir de passagens do texto, se considerarmos a integração da informação verbal e visual, é possível entender que isto não se limite ao texto verbal, mas a todos os componentes da página. No caso analisado, o texto visual, constitutivo do texto em análise, não somente explicita como justifica os sentimentos negativos do eu lírico (sensação de estar preso em um círculo vicioso: por mais que o homem suba a escada, ele estará sempre no ponto inicial; impotência: não há como alterar a situação em que se encontra, dado que a força que faz para subir é exatamente o que o mantém sempre no mesmo lugar; infelicidade: a eterna escalada a “lugar nenhum” é não somente frustrante como torna qualquer um infeliz). No entanto, caso os candidatos tenham entendido que deveriam executar a tarefa somente a partir do texto verbal, o uso de estratégias *bottom up* seria fundamental, posto que deveriam não somente identificar os sentimentos como justificá-los a partir de passagens do texto.

É possível esperar esse tipo de interpretação da questão (passagens do texto = passagens do texto verbal) por parte dos candidatos, uma vez que ao longo do ensino, tanto fundamental como médio, a

ênfase da interpretação textual recai sobre o texto verbal, e não sobre a composição verbal/visual da página impressa. Partindo desse pressuposto, a tarefa proposta pela questão 20/2002 torna-se especialmente complicada dada a presença de alguns falsos cognatos no texto (*suburbs*, *miserably*, *obscene*) que podem comprometer a compreensão⁴⁸. Os cognatos atraem a atenção do leitor uma vez que são visualmente semelhantes com palavras escritas na língua materna. No texto em questão, os falsos cognatos, se interpretados como cognatos verdadeiros, ainda contam com a agravante de remeter de fato a idéias negativas. Se os candidatos identificam-nos como sendo os sentimentos negativos explicitados na tarefa, o sentido que atribuirão para cada um deles será provavelmente equivocado. Analisando o gráfico de desempenho dos candidatos, é possível perceber que estes se concentraram principalmente entre as notas baixas (75 por cento), sendo que apenas 18,5 por cento obtiveram notas três, quatro e cinco (embora, como já dito, o programa utilizado para a reprodução dos gráficos arredonde as casas decimais, nessa questão 0,4 por cento dos candidatos obtiveram a nota cinco, e não 0 por cento como indica o gráfico):

⁴⁸ *Suburbs* é equivocadamente entendido pelos candidatos como uma região de moradia de baixa renda. Na língua inglesa, entretanto, esse vocábulo diz respeito a uma região de moradia afastada do centro da cidade, onde muitas pessoas, não necessariamente de baixa renda, moram. *Miserably*, por sua vez, refere-se a um advérbio que sugere situação de desconforto ou infelicidade, não necessariamente relacionada à pobreza. Embora *obscene* tenha um de seus sentidos cognato do português, não é esse o sentido que deve ser atribuído a este vocábulo no texto. Em *Longman Contemporary English* encontramos: **obscene** *adj.* **1** dealing with sex in a socially unacceptable and offensive way; INDECENT. **2** Extremely immoral and unfair in a way that makes you angry. No texto o sentido do vocábulo é o segundo encontrado no dicionário.



Distribuição de frequência de notas da questão 20, Vestibular 2002.

É possível que uma conjunção de fatores tenha contribuído para o resultado destacado acima. Primeiramente, o fato do mesmo ser um poema. Mesmo em língua materna há em geral uma certa relutância na recepção e compreensão desse gênero, principalmente entre jovens oriundos do ensino médio que têm, em geral, maior contato com textos em prosa do que poéticos. Além disso, há os fatores já apontados anteriormente: a ancoragem excessiva no texto verbal em detrimento do visual e a presença de falsos cognatos que podem comprometer a construção de sentido. Essas possibilidades podem ser constatadas nos exemplos de respostas equivocadas abaixo citados:

Exemplo 1: “*Miséria – ‘thinks miserably of his office’. Monotonia – ‘Buys his paper and looks at the pics’. Exclusão social – ‘He lives in a house in the suburbs’*” (L.043, S.081).

Exemplo 2: “*Ele pensa misérias de seu trabalho. (Thinks miserably of his office). Acha as opções de almoço um tanto obscenas (A choice that’s quite literally obscene)*” (L.045, S.097).

Exemplo 3: “*Ele vive numa casa no subúrbio (“He lives in a house in the suburbs”) e não gosta de seu ofício (“Thinks miserably of his office”), muito menos de sua vida rotineira, monótona (“He gets to his desk by nine thirty”)*” (L.049, S. 048).

Exemplo 4: “*Sentimento de pobreza – He lives in the suburbs. Pensamentos miseráveis – thinks miserably of his office. Vida monótona – He always gets the same carriage*”.⁴⁹

Embora a ilustração, como já dito, seja de fato temática, ela não auxilia os candidatos a resolver os possíveis lapsos de compreensão causados pela presença dos falsos cognatos presentes no texto (salvo se os leitores tivessem feito uma leitura realmente atenta da ilustração e percebido que a vestimenta – terno – da personagem não condiz com miséria). Ainda que os candidatos tenham compreendido o sentido geral do texto (sentimentos negativos causados pela impotência diante de uma condição de vida), o fato de terem entendido (ou suposto) que deveriam embasar suas respostas nos elementos lingüísticos do texto dificultou o bom desempenho geral. Os falsos cognatos favoreceram construções equivocadas de sentido. É certo que não há como evitar falsos cognatos em se tratando de textos autênticos. Talvez o que deva haver é uma atenção maior, quando do ensino do léxico em língua inglesa para a incidência dos chamados “*false friends*”. A atenção dada aos falsos cognatos é especialmente importante na aula de leitura já que essas palavras chamam a atenção e são visualmente salientes, devido à sua proximidade com palavras em português. Essa semelhança faz com que estejam entre as primeiras palavras identificadas por leitores não proficientes.

Esse texto coloca em questão um outro fator de relevância a ser apontado: considerando a resposta modelo, nota-se que a própria banca elaboradora do exame não previa o uso da ilustração para explicitar e justificar os sentimentos negativos. Embora acreditemos que esse texto seja bastante ilustrativo do auxílio concreto que o aspecto visual pode fornecer na execução da tarefa proposta, o valor que conferimos ao aspecto verbal possivelmente levaria à desconsideração de respostas baseadas na ilustração. Essa postura é transmitida para os alunos, o que explicaria o fato de não terem sequer

⁴⁹ Dado que este exemplo foi retirado diretamente do *site* da COMVEST, não possuímos o número de seu lote e sequência.

pensado na possibilidade de utilização da ilustração para elaborar a resposta. Isso indica deficiências nas práticas de interpretação de texto não só em língua estrangeira como também em língua materna: não há, ou há pouca ênfase na atenção que deveria supostamente ser dada ao componente visual que integra os textos. Vale aqui apontar para uma questão que talvez mereça mais reflexão quando pensamos no efeito retroativo do Vestibular UNICAMP no ensino médio⁵⁰. De acordo com Scaramucci (1999),

“o conceito de leitura enquanto construção de significados que é deixado transparecer na proposta, que considera o leitor e seus conhecimentos, é de certa forma ‘simplificado’ na elaboração das provas propriamente ditas, uma vez que muitas das questões avaliam uma proficiência lingüística em detrimento de uma proficiência em leitura” (Scaramucci, 1999:12).

Se a banca insere na prova um texto que contém uma ilustração temática, que pode contribuir na resposta, é importante que sejam pontuadas as respostas ancoradas no visual, já que isso reflete o domínio do letramento visual que deveria também fazer parte da formação de um bom leitor. Com o crescente processo de visualidade da informação nos meios impressos (Kress e van Leeuwen, 1996), considerar também o letramento visual parece sinalizar um compromisso com as tendências atuais de interpretação dos textos veiculados pela mídia e um primeiro passo para desenvolver a leitura crítica de visuais em língua materna e estrangeira.

⁵⁰ De acordo com Scaramucci (1999:07), “os vestibulares podem ser vistos como instrumentos direcionadores potenciais deste ensino (ensino médio), definindo conteúdos e capacidade desejáveis”.

4.4.2 Texto de referência para a questão 24:

Em 25 de setembro de 2001, o jornal norte-americano Free-Lance Star publicou o trabalho do cartunista Clay Jones reproduzido abaixo. Considere-o para responder à questão 24.



24. De que maneira a fala do personagem no segundo quadrinho se relaciona com sua ação no primeiro? E como ela se relaciona com o último? Justifique sua resposta.

Resposta esperada pela banca: *A fala do personagem é coerente com sua ação no primeiro quadrinho e é incoerente com sua ação no último. No segundo quadrinho, o personagem diz*

que devemos usar de racionalidade e ser tolerantes para com a diferença. Essa sua fala é coerente com o que ele faz no primeiro quadrinho, já que aí ele evita uma agressão aparentemente irracional a um outro que é diferente; no último quadrinho, no entanto, ele se contradiz pois, sem nenhuma justificativa racional, pratica, ele mesmo, o tipo de agressão que condenara.

A) Relação ilustração texto:

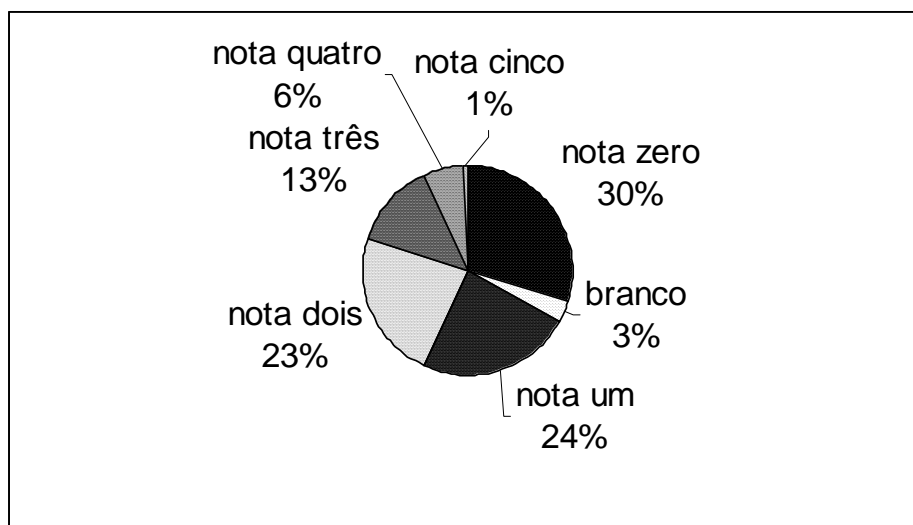
Dado que histórias em quadrinhos são, via de regra, visuais, espera-se que neste gênero textual a orientação de compreensão ativada principalmente pela leitura do aspecto visual seja contemplada. Se analisarmos unicamente a parte ilustrada do *cartoon*, percebemos que a ação que o personagem do segundo quadrinho condena no primeiro quadrinho é justamente a que ele adota no último quadrinho. Mesmo que não haja compreensão lingüística da história, pelas imagens pode-se perceber que há uma incoerência na atitude adotada pelo personagem principal no primeiro e no quarto quadrinho. Analisando as figuras, notamos que este personagem evita (com os braços esticados para frente) um ato de violência contra alguém de outra etnia no primeiro quadrinho, mas é violento contra alguém de ideologia diversa da sua no último. Além do componente visual das ilustrações, há um número grande de cognatos no texto verbal, tais como *rationality*, *differently*, *chance*, bem como palavras inglesas bastante conhecidas no contexto brasileiro, tais como *peace* e *stop*, que poderiam auxiliar na construção de sentido. Dessa forma, nossa primeira expectativa em relação ao desempenho dos candidatos na tarefa proposta foi bastante positiva.

B) Relação questão/cartoon (texto)

Considerando nossa previsão inicial, a questão, como podemos constatar pelos comentários da prova presentes no *site* da COMVEST (<http://www.comvest.unicamp.br>), não obteve o índice de notas esperado:

“Muito embora apenas um número inexpressivo de candidatos tenha deixado de propor algum tipo de resposta à pergunta (3,9% de respostas em branco), o índice de notas 5 foi apenas 0,9%. Esse resultado deveu-se à grande dificuldade dos candidatos em entender o que se pedia na primeira parte do enunciado da questão: a explicitação da relação de coerência entre o que se diz e o que se faz. Apenas isso já garantiria 2 pontos” (<http://www.comvest.unicamp.br>, 2002).

De fato, pelo que mostra o gráfico de distribuição de notas para a questão, mais do que 50 por cento dos candidatos obtiveram menos do que 2 pontos nas suas respostas:



Distribuição de frequência de notas da questão 24, Vestibular 2002.

Como podemos constatar pelos dados, essa questão obteve um índice de desempenho muito baixo – algo surpreendente em se tratando de uma história em quadrinhos na qual a linguagem verbal é, não raro, coadjuvante da linguagem visual. Embora esse resultado imprevisto possa ser em parte

atribuído à já comentada dificuldade de compreensão do próprio enunciado da questão, acreditamos que o que mais comprometeu o desempenho dos candidatos foi o fato de terem se esforçado para interpretar a história em quadrinhos como se ela não fosse cômica, e tendo, via de regra, um final inusitado e muitas vezes *nonsense*. Embora a história em quadrinhos seja um gênero que faz parte do conhecimento dos candidatos, estes sabem que *cartoons* seguem, em geral, uma lógica linear na qual o sentido pode ser apreendido na sequência dos acontecimentos, a partir da percepção da coerência nas ações das personagens. Pelos exemplos de respostas abaixo destacados, é possível perceber que ao não depreender o humor implícito nos quadrinhos e ao fazer uma leitura literal de um texto cômico, os candidatos tentaram explicar o inexplicável, impondo uma coerência e produzindo, eles próprios, respostas *nonsense*:

Exemplo 1: *“Ao afirmar que deve-se prevalecer a racionalidade, o personagem não permite que o rapaz agrida o outro de descendência árabe, pois, o descendente de árabe nada fez. No último quadrinho o personagem agride o pacifista porque acredita que pedir paz não está de acordo com a racionalidade, e sim, é um ato insano”* (L. 045, S.20).

Exemplo 2: *“O personagem diz que se deve preservar as pessoas que pensam diferente deles, por isso ele impediu que um dos personagens batesse no outro, porém quando chegou um personagem que pensava igual a ele, o personagem o agrediu, ou seja, sua fala quer dizer “não bata nos que pensam diferente de você , porém nos que pensam da mesma maneira, pode bater””*(L.048, S.042).

Exemplo 3: *“Ele explica porque não deve-se utilizar a violência por causa de simples diferenças, já que ele impede o outro personagem de violentar outro personagem. Esta fala relaciona-se unicamente com o último quadrinho, no qual mostra-se a violência conseqüente do modo de ser e pensar diferentes”* (L.041, S.033).

Exemplo 4: *“Não atacar um muçulmano sem ele está fazendo nada. É o conselho que se dá no 2º quadrinho. Mas quando aparece alguém pedindo paz e levando uma vela tratam os dois de agredi-lo, tomando uma decisão precipitada de que aquele era mais um terrorista”* (L.004, S.067).

Exemplo 5: *“A do segundo quadrinho com o primeiro: uma outra pessoa impede que o americano bata no outro homem só por ele pensar diferente deles. E com o terceiro: eles batem no hippy porque acham que ele não pensa”* (L.002, S.055).

Como pôde ser visto a partir dos exemplos acima citados, as incorreções nos modos de interpretação dos candidatos não se deveram, no caso em questão, à falta de integração entre o verbal e o visual. Analisando a resposta/exemplo 1, é possível perceber que houve leitura de ambos os aspectos, verbal e visual. Ainda que nos demais exemplos os candidatos tenham se ancorado quase que somente na seqüência visual das ilustrações, no geral o fato que mais comprometeu a compreensão foi justamente os candidatos terem ignorado que o *cartoon* era burlesco, não havendo, portanto, razão em tentar explicar a lógica da ação da personagem no último quadrinho. Na verdade, o objetivo da questão proposta era justamente fazer com que os candidatos encontrassem a incoerência que torna o *cartoon* cômico, uma meta não alcançada pelos candidatos que buscaram encontrar coerência na história.

Duas explicações podem ser oferecidas para esse baixo desempenho. A primeira delas diz respeito justamente ao gênero de humor, que demanda uma ativação de esquemas mentais mais complexa, não somente em língua estrangeira como também em língua materna. Para que a piada se concretize, o leitor deve perceber que a quebra da coerência de um determinado raciocínio é o que provoca o humor. Talvez em língua estrangeira isso tenha demandado dos candidatos um esforço adicional que comprometeu o desempenho de alguns. Outra explicação, ainda relacionada com a primeira, diz respeito à própria situação de vestibular a qual os candidatos estavam submetidos. Essa situação é, via de regra tensa, e exige seriedade. É provável que essa atmosfera tenha provocado uma certa dificuldade nos candidatos de se envolver com uma situação oposta: uma piada.

4.5 Respostas às perguntas de pesquisa

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa – *As respostas das perguntas elaboradas para o exame vestibular podem ser auxiliadas pelas informações fornecidas pelos recursos visuais?* –

pudemos constatar, através da análise, que o aspecto visual pode auxiliar a compreensão principalmente se for temático e complementar o que é dito através do componente lingüístico dos textos. Ilustrações cômicas ou que não pertençam ao contexto cultural dos leitores podem causar problemas se o leitor não tiver um nível de compreensão lingüística suficiente para esclarecer possíveis dúvidas com relação à compreensão do aspecto visual. Na elaboração dos testes de leitura é necessário que se avalie o grau de dificuldade da leitura observando-se, primeiramente, se as ilustrações que acompanham o texto verbal podem contribuir ou não para a compreensão geral do texto. Se contribuírem, as ilustrações podem ser elementos de apoio facilitadores da leitura, principalmente se estão relacionadas à tarefa de leitura proposta. No entanto, para a ilustração ser considerada, é importante que ela seja nítida. Daí a necessidade de se tomar o devido cuidado com a resolução das imagens inseridas em testes de leitura. Esse ponto é particularmente relevante no caso da prova de inglês do Vestibular UNICAMP, já que a concepção de leitura adotada nessa prova prevê a integração do verbal com o não verbal.

Com relação à segunda pergunta – *Que tipo de apoio os elementos visuais oferecem?* – nos textos analisados constatamos que os apoios oferecidos pelos elementos visuais podem ser de diferentes naturezas: podem ser indicativos do eixo temático central do texto, representando visualmente o texto verbal. Isso fica ilustrado na análise do texto de referência para as questões 23 e 24, Vestibular 2001, que incluía a ilustração sobre a tatuagem solar, e o texto de referência para a questão 20, vestibular 2002, que incluía a ilustração sobre um homem de terno preso em uma roda giratória como as que aparecem nas gaiolas de ratinhos. Outra possibilidade é a das ilustrações ressaltarem um determinado tópico do texto, como a ilustração do coelho-cofrinho, incluída no texto de referência para a questão 16, Vestibular 1999. Há ilustrações que trazem uma informação

secundária em relação ao tema central, reproduzindo apenas um detalhe da informação já oferecida verbalmente, como são as ilustrações dos condimentos no texto de referência para a questão 19, Vestibular 2001 e os gráficos sobre as doenças coronárias (texto de referência para as questões 14 e 15, vestibular 2001), que embora mostrem que as mulheres têm menos doenças cardíacas do que homens, não oferecem pistas para a “surpresa” explorada pelo texto. Além disso, as figuras podem ser irônicas, e nesse caso bastante dependentes da informação verbal para serem devidamente compreendidas. A ilustração que acompanha o texto de referência para a questão 24, Vestibular 1998, que mostra a biga de César perseguida por uma locomotiva é ilustrativa dessa questão. Finalmente, a informação visual pode ser absolutamente central à construção de sentido, como é o caso dos *cartoons* (texto de referência para a questão 24, Vestibular 2002), nos quais a informação verbal só faz sentido porque está integrada à informação visual.

Em resposta à terceira pergunta de pesquisa – *Considerando o resultado dos exames e as respostas dos candidatos para cada uma das questões selecionadas, existe uma correlação entre o aspecto facilitador da informação visual e o desempenho nas questões de compreensão?* – é possível afirmar que em alguns textos os visuais podem ter contribuído grandemente para a resolução da tarefa proposta, principalmente nos casos em que eram temáticos. Entretanto, é importante salientar que houve vários casos em que o visual poderia ter auxiliado, mas outros fatores acabaram por prejudicar essa possível ajuda. Fatores intervenientes que detectamos na análise foram, por exemplo, falsos cognatos presentes no texto, que, interpretados equivocadamente como cognatos verdadeiros, acabaram sendo mais enfocados do que o visual, como foi o caso da palavra *fabric* no texto sobre a tatuagem solar, ou *miserably* e *suburbs* no texto que trazia a ilustração de um homem trajando terno.

Além disso, houve, como já dito, falta de nitidez na imagem do coelho inserida na prova de 1999, questão 16. Isso dificultou a ativação de esquemas necessários para a construção de sentido.

Considerações finais

Em uma análise retrospectiva, antes do início desse estudo, a pesquisadora envolvida acreditava que o ensino médio não explorava devidamente os elementos visuais constituintes dos textos em língua inglesa quando esses textos eram expostos aos alunos. Ou seja, a investigadora acreditava, na época, que, embora os elementos visuais fossem de fácil compreensão, pouca atenção era dada aos mesmos no ensino formal. Isso acontecia por que a escola, tanto naquela época como hoje, supervaloriza o domínio do código verbal e desconsidera o domínio do código visual, que, quando considerado, é apenas entendido como cumprindo um papel coadjuvante nos textos impressos. Considerando essa concepção teórica, na época, a explicação oferecida pela pesquisadora – que então atuava como professora de língua inglesa no ensino médio – para o baixo desempenho dos alunos nas aulas de compreensão de leitura em língua inglesa era que seus alunos não liam da forma esperada porque além dos limites de proficiência que traziam, a grande maioria não sabia utilizar os elementos visuais como possíveis recursos compensatórios que os auxiliassem na compreensão do texto e aquisição da língua alvo.

Resumindo, essa pesquisa iniciou-se a partir de uma insatisfação com a prática de ensino e a busca de soluções para um problema. Essa meta gerou a necessidade de trilhar um percurso teórico e analítico de modo a avaliar em que medida essa hipótese se confirmava. Personalizando esse percurso reflexivo, a partir das leituras feitas sobre a questão da integração verbal/visual, como pesquisadora pude verificar que o problema originalmente percebido era na verdade muito mais complexo do que previa a princípio. Partindo de um estudo mais detalhado de duas orientações teóricas que se preocupam, de diferentes formas, com a compreensão visual de textos impressos, constatei que as

teorias de orientação semiótica enfatizam a necessidade de interpretação visual ancorada em uma leitura mais atenta para a integração da informação verbal/visual nos textos. Considerando essa interação, teorias de tradição cognitivista sobre leitura em língua estrangeira, preocupadas com leitores com limites de proficiência, sugere que essa integração é necessária para a compreensão do sentido textual, já que pode servir de apoio para diferentes processos compensatórios (Stanovich, 1980). Essa estratégia para favorecer a aquisição da língua pode levar o leitor a um domínio maior das normas lingüísticas – uma condição necessária para a leitura crítica. Entretanto, observei em minhas leituras que essa integração nem sempre é explorada pelas teorias na área, que tendem a supervalorizar o papel compensatório do aspecto visual na compreensão dos textos em língua estrangeira, ou a considerar apenas questões relativas à interpretação crítica dos visuais, sem considerar possíveis limites na compreensão do texto como um todo, provocados pela pouca proficiência lingüística do leitor.

Esse conjunto de constatações fundamentou as questões de pesquisa, e determinou a escolha de um material bastante profícuo para uma análise sobre compreensão de leitura: o Exame Vestibular de Inglês da UNICAMP. A análise empírica indicou que o aspecto visual pode auxiliar a compreensão quando for temático e complementar a informação verbal, o que não ocorre se a ilustração for de natureza irônica ou alheia aos conhecimentos culturais prévios do leitor. Tipos distintos de apoios oferecidos pelos elementos visuais foram discriminados na análise: apoio ao eixo argumentativo central do texto, apoio a um dos tópicos do texto, apoio a informações de detalhes oferecidos pelo texto e ainda componente fundamental à leitura (como ocorre nos *cartoons*). Imagens irônicas não podem ser vistas como apoio, mas sim elementos que podem potencialmente dificultar a leitura, já que demandam interpretação.

Considerando o desempenho dos candidatos nas provas, os dados indicam que a presença de falsos cognatos pode prejudicar o apoio potencial da ilustração. Outra questão detectada é que os alunos, como previsto no início da pesquisa, não são devidamente preparados para explorar os aspectos visuais, mesmo quando esses ajudam.

Acreditamos que o fator que ainda contribui de forma mais marcante para a pouca atenção conferida pelos candidatos aos elementos visuais presentes nos textos é a valorização da escrita sobre a imagem. Os candidatos saem do ensino médio sem saber explorar a imagem de forma consciente para auxiliar a compreensão textual. Acreditamos que isso se deva ao fato de que nas escolas, em geral, sistemas visuais e não verbais são desconsiderados, e mais ênfase é dada ao domínio do léxico e sintaxe. Isso ocorre em língua estrangeira e também tem reflexos na aula de leitura em língua materna, pois como aponta Oliveira (2002), os leitores são ingênuos com relação à manipulação ideológica da imagem veiculada pela mídia. Isso corrobora as colocações de Kress e van Leeuwen (1996) de que a comunicação verbal é privilegiada na cultura ocidental em geral e na academia em particular, o que explica a forte ênfase colocada no ensino de língua e a desconsideração dada ao letramento visual. Foi possível constatar através de vários exemplos de respostas dos candidatos que estes passaram ao largo das informações visuais na sua leitura.

No que concerne ao tema dessa pesquisa, a atenção dada a questões de integração verbal/visual no ensino de leitura em língua estrangeira ainda é insuficiente e acreditamos que alguns fatos podem explicar essa deficiência. Primeiramente, pouco valor se dá ao ensino do inglês no ensino médio. Embora haja uma exigência do Ministério de Educação e Cultura pelo oferecimento de aulas de língua estrangeira, já se tornou tradição no Brasil que mesmo adolescentes que contam com o ensino obrigatório dessa disciplina nas escolas regulares devem procurar por cursos particulares de língua

estrangeira se querem realmente aprendê-la. Por conta disso, professores de língua estrangeira no ensino médio (e também no ensino fundamental) têm pouco ou nenhum estímulo para buscar formas mais eficientes de ensinar língua estrangeira (modelos de ensino, pesquisas desenvolvidas na área, etc.), e acabam por restringir o ensino oferecido ao léxico (na verdade, listas de palavras para memorização) e a gramática.

Ao analisar o desempenho dos candidatos egressos do ensino médio nas provas de língua inglesa do vestibular UNICAMP, as questões levantadas acima vêm à tona. Pelos rastros deixados nas respostas percebemos que ainda há um longo caminho a ser trilhado no sentido de capacitar alunos a integrar de forma satisfatória não somente recursos verbais e visuais, mas conhecimento de língua, conhecimento de mundo e boas estratégias de leitura, de maneira geral. O vestibular UNICAMP, pelo menos na sua prova de língua inglesa, acaba por selecionar bons leitores – leitores com um nível de proficiência superior àquele obtido pela grande maioria dos alunos que só foram expostos à língua na escola.

Considerando essas questões, as escolas do ensino médio poderiam explorar melhor o ensino de leitura dos recursos visuais tanto no contexto do ensino de leitura em língua estrangeira como leitura em língua materna. Dada a importância que a leitura tem na formação do profissional e também em seu acesso a níveis mais avançados de escolarização, todo e qualquer conhecimento que possa facilitar a interação do aluno com o texto deveria, em princípio, ser explorado no contexto pedagógico.

Com relação à elaboração do exame de língua inglesa do vestibular, uma questão mais ampla precisa ser levantada: se há na proposta da prova um interesse que os candidatos se valham de outros recursos que não somente os lingüísticos na sua compreensão, quando recursos visuais são inseridos, eles deveriam ser também considerados como parte constitutiva das respostas dos candidatos. Isso gera

um certo paradoxo quando pensamos em testes seletivos de língua: considerando a postura teórica mais aberta da banca em relação à leitura, deveria ser esperado que fossem pontuadas respostas ancoradas também no aspecto visual, já que letramento visual deveria ser parte da formação dos candidatos ao exame. Retomando as colocações de Kress e van Leeuwen (1996), dado o crescente processo de visualidade dos meios impressos, desmerecer o letramento visual parece sinalizar um descompromisso com a formação real do “bom leitor”.

Referências Bibliográficas

- ALDERSON, C. J. Reading: a reading problem or a language problem? In: ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. London and New York: Longman. 1986.
- ANDERSON, R. C. & PEARSON, P. D. (1988). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In: CARRELL, P. L.; DEVINE, J & ESKEY, D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press: New York, New Rochelle, Melbourne and Sidney, 1988.
- BARTHES, R. Rhetoric of the image. In: EVANS, J & HALL, S (ed). *Visual Culture: the reader*. London: SAGE Publications, 1999.
- BARTLETT, F. C. *Remembering*. Cambridge: Cambridge University Press. 1932.
- BASTOS, L. K. X. *Anotações sobre leitura*. Campinas. (Tese de Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. 1996b.
- BASTOS, L.K.X. Um Esforço Enorme. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 27. Campinas, p. 35-42. 1996b.
- BRAGA, D. B. & BUSNARDO, J. Metacognition and foreign language reading: Fostering awareness of linguistics form and cognitive process in the teaching of language through text. *Lenguas Modernas* 20, p.129-149. Universidad de Chile. 1993.
- BRAGA, D. Ensino de língua via leitura: uma reflexão sobre a elaboração de material didático para auto-instrução. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 30. Campinas, p. 5-16. 1997.
- BRAIT, B. *Ironia em perspectiva polifônica*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1996.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- BUSNARDO, J & BRAGA, D. B. (2001) Language, ideology, and teaching Towards critique: a look at reading pedagogy in Brazil. *Journal of Pragmatics* 33, p. 635-651.
- CANNING-WILSON, C. Visuals and Language Learning: Is there a Connection? *ELT Newsletter*. Article 48, 2001. Disponível no sítio da internet:
<http://www.eltnewsletter.com/back/Feb2001/art482001.htm>
- CARMAGNANI, A. M. G. *A argumentação e o discurso jornalístico: a questão da heterogeneidade em jornais ingleses e brasileiros*. São Paulo. (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1996.

CARRELL, P. Three components of background knowledge in reading comprehension. *Language Learning* 33 (2). 1983.

CARRELL, P. Evidence of a formal schema in second language comprehension. *Language Learning* 34 (2). 1984.

CARRELL, P. Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In Carrell, P.L. et al. (eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press: New York, New Rochelle, Melbourne and Sidney. 1988.

CARRELL, P. L.; DEVINE, J & ESKEY, D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press: New York, New Rochelle, Melbourne and Sidney. 1988.

CAVALCANTI, M. C. *Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática*. Campinas: Ed. UNICAMP, 1989.

CORACINI, M. J. R. F. O título: uma unidade subjetiva (caracterização e aprendizagem) *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 13. Campinas. P. 235-254. 1989.

CORONEL, R. E.; LIENDO, N. T. e DIAZ, N. Y. ESP reading in the context of learning. Em *The ESPcialist*, São Paulo, vol. 23, n.2 p. 123-138. 2002.

COSTA, M. S. Making sense of a text through prediction. *The ESPcialist*, São Paulo, no10, p. 70-88.1984.

DAVID, M. K., & NORAZIT, L.: "Selection of Reading Texts: Moving Beyond Content Shemata. 2002. Disponível no sítio da internet <http://www2.aasa.ac.jp/~dcdyus/LAC2000/davidnor.htm>.

DIAS, R. The Use of Nonverbal Elements of Discourse and Visual Devices in the Teaching of Foreign Language reading. *The ESPcialist*. São Paulo, n.17, 01-29. 1987.

DONDIS, D. A. *Sintaxe da Linguagem Visual*. S.P.: Martins Fontes. 1997.

DOPEMU, Y. A. Visual Aids and the Enhancement of Communication in Africa. *Journal of Educational Television*, Vol. 8, No. 3, p. 203-209. 1982.

ESKEY, D.E. Holding in the bottom: an interactive approach to the language problems of second language readers. In Carrell, P.L. et al. (eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press: New York, New Rochelle, Melbourne and Sidney. p. 93-100. 1988.

ESKEY, D. E. and GRABE, W. Interactive models for second language reading: perspectives on instruction. In Carrell, P.L. et al. (eds), *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press: New York, New Rochelle, Melbourne and Sidney. 1988.

FIGUEIREDO, C. A. Evaluating reading comprehension evaluation. *The ESPcialist*, São Paulo, no 1, p. 01-05, 1986.

GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas, Sinais. Morfologia e História*. Trad. Frederico Carotti. São Paulo, Cia. das Letras, 1991.

GOODMAN, S. Visual English. In GOODMAN, S & GRADDOL, D. *Redesigning English: new texts, new identities*. London & New York: Routledge, p. 38-140. 1990.

HEWINGS, M. The Interpretation of illustrations in ELT materials. *ELT Journal*. Vol. 45/3. Oxford University Press. 1991.

HUDSON, T. Theoretical Perspectives on reading. In *Annual Review of Applied Linguistics* 18, p. 43-60. Cambridge University Press. 1998.

KATO, M. *O Aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KRESS, G. Visual and verbal modes of representation in electronically mediated communication: the potentials of new forms of text. In SNYDER, I (ed). *Page to Screen: Taking literacy into the electronic area*. London and New York: Routledge, 1998.

_____ & LEEUWEN T. V. *Reading Images: the Grammar of Visual Design*. Londres: Routledge, 1996.

LEMKE, J. L. Travels in Hypermodernity. *Visual Communication*. Vol. 1 (3). London, Thousand Oaks, CA and New Delhi. p. 299-325. 2002.

LESTER, P. M. Syntactic Theory of Visual Communication, Part One. In LESTER, P. M. *Visual Communication. Images with Messages*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, Chapter 17. 1995.

Longman Dictionary of Contemporary English. Essex, Longman, 1995.

MAHER, T. e VERAS, V. (Texto de apresentação) *15 Anos de Vestibular UNICAMP: língua estrangeira: inglês: coletânea, 2ª fase*. Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

NERY, R. M. *Questões sobre questões de leitura*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

OLIVEIRA, G. L. *Ver para crer: A imagem como construção*. São Paulo. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. 2002.

OMAGGIO, A.C. Pictures and Second Language Comprehension: Do They Help? *Foreign Language Annals*. Vol. 12, n. 2. p.106-116. 1979.

PAL, A. Reading in a second/foreign language: a conceptual appraisal. *The ESPcialist*. São Paulo, vol. 10, n. 1. p. 01-24. 1989.

RIGOLIN, D. C. A linguagem visual em artigos da revista Superinteressante: o que mudou e como os leitores reagem a essas mudanças. Relatório final de Iniciação Científica FAPESP. 2002.

ROYER, J. M., BATES, J. A. & KONOLD, C. E. Learning from text: methods of affecting readers intent. In: ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. London and New York: Longman. 1986.

SAMMUELS S.J. & KAMIL M. L. (1988) Models of the reading process. In CARRELL, P. L.; DEVINE, J & ESKEY, D. E. *Interactive Approaches to Second Language Reading*. Cambridge University Press: New York, New Rochelle, Melbourne and Sidney, p. 1988.

SCARAMUCCI, M. V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. *Trabalhos de Lingüística Aplicada*, n. 34. Campinas, p. 7-20. 1999.

STANOVICH, K. *Progress in Understanding English Reading: Scientific Foundations and New Frontiers*. New York: Guilford. 2000.

SINGHAL, M.: a Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema. 1998. Disponível no sítio da Internet <http://iteslj.org/Articles/Singhal-ReadingL1L2.html>.

SNYDER, I (Ed.) *Page to Screen: Taking literacy into the electronic era*. London and New York: Routledge. 1998.

SOUZA, P. N. & BASTOS, L. K. X. O conhecimento lexical no ensino da leitura em língua estrangeira. *The ESPcialist*, São Paulo vol. 22, no 1, p. 71-86. 2001.

STEFFENSEN, M. S. & JOAG-DEV, C. Cultural Knowledge and reading. In: ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. *Reading in a foreign language*. London and New York: Longman. 1986.

URQUHART, S. & WEIR, C. *Reading a Second Language: Process, Product and Practice*. Longman: London and New York. 1998.

ANEXO 1: Provas de vestibular (Inglês) UNICAMP. Anos: 1998, 1999, 2001 e 2002

Vestibular Unicamp 98

INGLÊS

Responda a todas as perguntas EM PORTUGUÊS.

Leia o trecho abaixo e responda às questões 13, 14 e 15.

Day by day the Point got taller and taller. And day by day the shadow got longer and longer.

All around flowers died, grass turned brown and rooms became dark and cold. Old people had to turn on heaters, even in the middle of summer.

'It's just so ugly,' said Doll to Harold as they ate dinner one night. 'Once I used to look out of the window and see trees and flowers, hear singing birds. Now all I see is that ugly grey thing. There're no flowers, no trees, no light, no grass, no birds, nothing.'

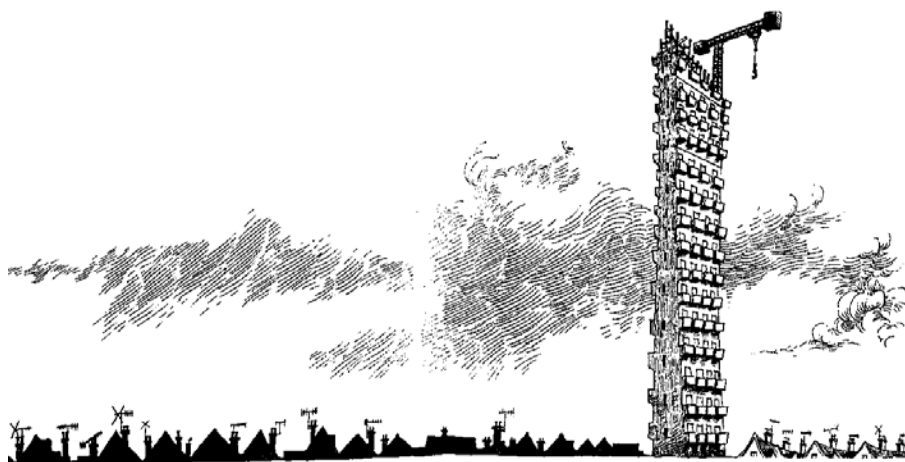
'Oh, it's not that bad,' said Harold.

'Don't give me that,' snapped Doll. 'You don't have to watch it. Day in and day out. Watch it getting bigger and bigger and bigger.'

Rosie sat at the table and ate her dinner. She thought her mum was being stupid, although she didn't say so. Instead, she just filled her mouth with a forkful of mashed potato and stared at her plate.

Later, though, while Doll was washing up, Rosie couldn't help saying, 'I don't think it's ugly.' 'Well, you're as foolish as your father, then.' 'I just think it's . . . it's a gigantic finger pointing up to the sky. Or a tall flower. Or a wonderful steeple —'

'Listen, young lady,' interrupted Doll. 'It's not a finger and it's not a flower and it's not a steeple. It's just a shadow. Nothing else. It's just a point of shadow.' And that was how the Point became known as Shadow Point.



(Philip Ridley. **Mercedes Ice**. London, Puffin Books. 1996, pp. 18-19)

13. Quem é quem nessa história?

14. A que se refere “Shadow Point”? Por que recebeu esse nome?

15. O texto menciona mudanças. Que mudanças são essas?

As questões 16, 17 e 18 dizem respeito ao texto abaixo.



nature science update

nature

[\[Update\]](#) [\[Next Article\]](#)

The soil-eaters

by Ehsan Masood

It's lunchtime somewhere in rural tropical Africa. You're hungry, but the nearest restaurant is too far to walk. There's no Italian, Chinese, Indian or fast food and the telephone pizza delivery company is a little reluctant to send its dispatch rider beyond the city walls. Moreover, you're on a tight budget. What are you to do? The answer, quite literally, may lie in the soil directly beneath your feet.

According to two researchers from the University of Wales at Aberystwyth, UK, the tradition of soil consumption is still very much alive in the African tropics, India, Jamaica and it has also been reported in Saudi Arabia. Despite the advent of modern religions and the end of the slave trade, soil eating is not uncommon, though mostly confined to the poorer sections of society.

The reasons for soil consumption are many and often misunderstood, say the researchers Peter Abrahams and Julia Parsons. But geophagists – as soil-eaters are known – on the whole are regarded as quite 'normal' to most but outsiders.

"Despite the widespread distribution of geophagy, both today and in the past, it is largely unknown, under-reported, misunderstood or ignored by most people in the developed world", say Abrahams and Parsons. [This is why] "the adjectives 'eccentric', 'perverted', 'odd', and 'bizarre' have all been applied to geophagy".[...]

(Nature News Service, 1996)

16. O primeiro parágrafo se dirige a um público-leitor específico. Que público é esse? Justifique sua resposta.
17. Qual é a explicação de Abrahams e Parsons para o uso de adjetivos como "eccentric", "perverted", "odd" e "bizarre" para caracterizar a geofagia?
18. Dê um significado para a palavra "but" no trecho "...on the whole [soil eaters] are regarded as quite 'normal' to most but outsiders".

Leia o texto abaixo e responda à questão 19.

A SIDELIGHT on urban violence in the US could also be showing up a similar situation in some parts of the UK. A doctor in Arkansas has pointed out that the rise of street gangs is affecting preventive medicine for elderly people. He mentioned two patients of his, both in their early 60s, one with hypertension and the other with diabetes. Both took regular walks of a mile or two several times a week, but they have become too frightened of street gangs to go out. Their walks ceased several months ago. Consequently both had gained about 10 pounds in weight, not a good thing for either condition. So street gangs, apart from the obvious damage they can cause, might also be worsening cardiovascular disease and diabetes in the elderly. I do not know whether anyone has noticed gains in weight for the same reason among elderly patients in some parts of London, for example.

Bill Tidy

(*New Scientist* 28 September 1991)

19. De que maneira a violência urbana pode estar afetando a saúde de pessoas idosas?

Leia os dois textos abaixo, da seção *Letters*, e responda às questões 20, 21, 22 e 23.

LETTERS

MURPHY WAS A PERFECTIONIST

As the son of the man whose name is attached to "Murphy's law," I want to thank you for accurately and respectfully identifying the origin of this "law" in your recent article ["The Science of Murphy's Law," by Robert A.J. Matthews, April]. My father was an avid reader of Scientific American, and I can assure you that were he still alive, he would have written to you himself, thanking you for a more serious discussion of Murphy's Law than the descriptions on the posters and calendars that treat it so lightly.

Yet as interesting as the article is, I suggest that the author may have missed the point of Murphy's Law. Matthews describes the law in terms of the probability of failure. I would suggest, however, that Murphy's law actually refers to the CERTAINTY of failure. It is a call for determining the likely causes of failure in advance and acting to prevent a problem before it occurs. In the example of flipping toast, my father would not have stood by and watched the slice fall onto its buttered side. Instead he would have figured out a way to prevent the fall or at least ensure that the toast would fall butter-side up.

Murphy and his fellows engineers spent years testing new designs of devices related to aircraft pilot safety or crash survival when there was no room for failure (for example, they worked on supersonic jets and Apollo landing craft). They were not content to rely on probabilities for their successes. Because they knew that things left to chance would definitely fail, they went to painstaking efforts to ensure success.

EDWARD A. MURPHY III, Sausalito, California

After receiving more than 362 intact issues of Scientific American, I received the April issue – with the article on Murphy's Law – that was not only assembled incorrectly by the printer but also damaged by the U.S. Post Office during delivery. My teenage daughter is taking this magazine into her science class to talk about Murphy's Law. The condition of this issue is an excellent example for her presentation.

BRAD WHITNEY, Anaheim, California

(*Scientific American*, August 1997)

20. O que deu origem a esses dois textos?

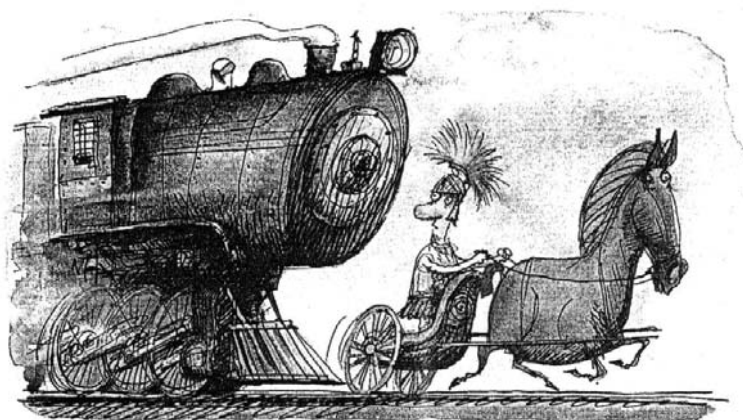
21. O primeiro texto destaca dois pontos positivos e faz uma ressalva. Transcreva o quadro abaixo para o seu caderno de respostas, preenchendo-o com as informações necessárias:

Pontos positivos	1.
	2.
Ressalva	

22. O segundo texto afirma: “*The condition of this issue is an excellent example for her presentation*”. Explique por quê.

23. Explique por que Murphy pode ser considerado um perfeccionista.

Leia o texto abaixo e responda à questão 24.



Caesar's Ghost

The real reason why things never change

The U.S. standard railroad gauge – the distance between the rails – is 4 feet, 8.5 inches. Why that exceedingly odd number? Because that's the way they built them in England, and the U.S. railroads were built by English expatriates. Why did the English people build them like that? Because the first rail lines were built by the same people who built the prerrailroad tramways, and that's the gauge they used.

Why? Because the people who built the tramways used the same jigs and tools for building wagons, which used that wheel spacing. OK! Why did the wagons use that odd wheel spacing?

Well, if they tried to use any other spacing their wagons would break on some of the old long-distance roads, because that's the spacing of the old wheel ruts.

So who built the old rutted roads? The first long-distance roads in Europe were built by Imperial Rome for the benefit of their legions and have been used ever since. The initial ruts, which everyone else had to match for fear of destroying their wagons, were first made by Roman war chariots, which, because they were made for or by Imperial Rome, were all alike in the matter of wheel spacing.

So, the U.S. standard railroad gauge of 4 feet, 8.5 inches derives from the original specifications for an Imperial Roman army war chariot. Specs and bureaucracies live forever.

From Kyoto Journal (#33). Subscriptions: \$40 for 4 issues from 31 Baud St., York, NY 10012.

RICHARD THOMSON

(UTNE READER, July-August 97, p. 32)

24. Explique o título desse texto.

INGLÊS

Responda a todas as perguntas EM PORTUGUÊS.

Leia o trecho abaixo, do livro *Mythology* de Edith Hamilton e responda às questões **13** e **14**.

The Greeks did not believe that the gods created the universe. It was the other way about: the universe created the gods. Before there were gods heaven and earth had been formed. They were the first parents. The Titans were their children, and the gods were their grandchildren.

The Titans, often called the Elder Gods, were for untold ages supreme in the universe. They were of enormous size and of incredible strength. There were many of them, but only a few appear in the stories of mythology. The most important was CRONUS, in Latin SATURN. He ruled over the other Titans until his son Zeus dethroned him and seized the power for himself. The Romans said that when Jupiter, their name for Zeus, ascended the throne, Saturn fled to Italy and brought in the Golden Age, a time of perfect peace and happiness, which lasted as long as he reigned.

13. Quem era Cronus?

14. Dê um significado para *seized* (2 ° parágrafo, linha 6).

15. Nos versos abaixo, há um sentimento expresso em relação ao mar. Que sentimento é esse?

THERE are certain things — as, a spider, a ghost,
The income-tax, gout, an umbrella for three —
That I hate, but the thing I hate the most
Is a thing they call the Sea.

Pour some salt water over the floor —
Ugly I'm sure you'll allow it to be:
Suppose it extended a mile or more,
That's very like the Sea.

Beat a dog till it howls outright —
Cruel, but all very well, for a spree:
Suppose that he did so day and night,
That would be like the Sea.

(. . .)
Lewis Carroll

A partir da leitura do texto seguinte, responda às questões 16, 17, 18, 19, 20 e 21.

EUROLAND

BY Robert Kunzig

Picture this: On January 1, the dollar is extinct and all prices are in zlotys. Sounds scary, right? Yet 11 European nations and 290 million souls are about to perform just that kind of experiment.

Illustrations by Christian Northeast



S I write, I am staring at the Money Bunny.

A

It is a brown and hairless old thing, rubbed smooth over the years, and it stares back at me with one plastic eye slightly popped. The bunny is fairly bursting. When I return from foreign trips, I empty my pockets into it, through the slot on its back. Before leaving again, however, I never remember to extract the appropriate currency. The bunny thus has a cash-flow problem.

I decide to pull the little plastic plug from its bottom. A thick bolus of British sterling stanches the flow at first, solid and heavy, each coin bearing the crowned profile of Elizabeth—as a young woman on the oldest ones, later as a handsome matron, but always and ever the Queen. German marks come next, and German eagles, strangely atavistic in a nation that today is so pacifist: on the 5-mark piece, the raptor's feathers and claws are splayed and its tongue is sticking out, as if it were about to kill or had just been electrocuted. Either way it looks severe. A 25-peseta coin from Spain follows the marks; it has a hole in its center. The 5-peseta coin shows a costumed man who is either stomping grapes in the Rioja or dancing on stilts, it is hard to tell which.

And then there is the Semeuse—the sower—who adorns the French franc. Her long hair is blowing from beneath her Phrygian bonnet (a Revolutionary symbol of emancipation); her dress clings in gauzy folds to her long, graceful legs. She is walking across a

field at sunrise, and with a careless wave of her right hand she is scattering seed from a bag held in her left—she is scattering it into the wind, which seems significant somehow. Perhaps it's just that I'm a Francophile, but to me the franc is the perfect coin. It doesn't commemorate a fossilized monarchy or a warlike past; it celebrates life, and what life here in France is supposed to be: sensual, dignified, humanistic. I once inadvertently tried to slip 10 pesetas to Annique, the young woman in the bakery who hands me my baguette every morning. She spotted it almost before the tinny little thing clinked into the dish on her counter.

People have a feeling for their money. You know what a nickel, dime, or quarter feels like in your pocket, and what many of them feel like in your bank account; Annique knows a peseta from a franc, by sight, sound, and touch. Not long ago I asked her what she thinks of the euro, the new European currency that will soon supplant the franc and other national currencies—electronic transactions in euros begin January 1, and the new coins and bills will follow three years later. She did not feel like talking about it. "It will be hell", she said. (...)

Fear of fraud was one reason the European Commission wanted the coins to look the same in every country—the greater the number of different coins, the harder it is to recognize a phony. Fear of public reaction led the national governments to reject this idea. Each coin will have a European face (tails) and a national face (heads). Beginning in 2002 there will thus be 88 different coins (8 denominations

times 11 countries) circulating in Euroland. In the case of euro bills, however, which will be issued by the central bank of each country under the orders of the new European Central Bank in Frankfurt, the Eurocrats' and bankers' concerns carried the day. There will be no national symbols on the bills: they will be identical throughout Euroland.

The idea of decorating them with portraits of great men and women, that staple of banknotes everywhere was rejected for fear of inciting nationalist sentiment. "The history of the continent being one of almost uninterrupted conflict, it proved difficult to achieve consensus on historical figures," Yves-Thibault de Silguy, the European Commissioner responsible for the

or the Brandenburg Gate. They are generic representations of a common European patrimony, all nation specificity expunged. (...)

Beginning in 2002, then, coins will become like a chemical dye that traces the ebb and flow of people through Euroland. Here in France you will one day find an electrocuted eagle in your pocket and know that a German tourist has been near. There will surely be a lot of Dutch Queen Beatrixes as well, and maybe even a Juan Carlos or two. Two centuries after guillotining Louis XVI, the French will once again be buying bread with coins that bear the likenesses of sovereigns, and foreign ones at that.

euro, explains in a primer on the subject. The central bankers opted instead for architecture through the ages. Each of the seven euro bills illustrates an epoch, from classical through Gothic to modern, with recurring motifs: on the back there is always a bridge (to the future, from one country to another), and on the front there is a window (open onto the world) or an arc (ditto). None of these are real structures—the Pont du Gard, say,

The Paris mint predicts, though, that the huge majority of coins here will remain reassuringly French and Republican—and beautiful. “Our first challenge was to make the coins beautiful,” says Constans. (...)

DISCOVER
OCTOBER 1998

16. Que problema apresenta o *Money Bunny* do autor?

17. Qual a moeda europeia preferida pelo autor? Por quê?

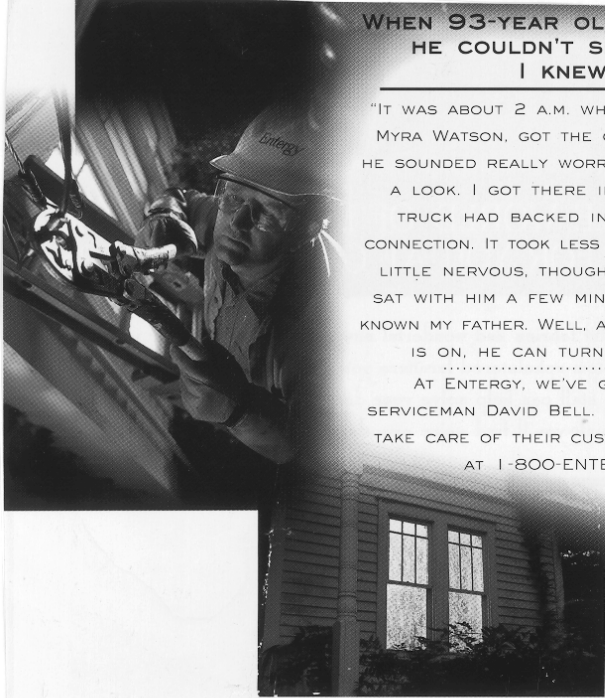
18. Dê um significado para *phony* (5º parágrafo, linha 5).

19. Descreva as moedas de Euro.

20. Descreva as notas de Euro.

21. Como as moedas de Euro permitirão que se faça um levantamento do movimento de pessoas pela Europa?

Leia o texto abaixo, propaganda de uma companhia de energia elétrica nos Estados Unidos, e responda à questão 22.




WHEN 93-YEAR OLD WARD NEWTON CALLED SAYING HE COULDN'T SLEEP WITH HIS POWER OUT, I KNEW I COULDN'T EITHER.

"IT WAS ABOUT 2 A.M. WHEN OUR CUSTOMER SERVICE REPRESENTATIVE, MYRA WATSON, GOT THE CALL. IT WASN'T AN EMERGENCY, BUT I GUESS HE SOUNDED REALLY WORRIED SO SHE ASKED ME TO GO OUT AND HAVE A LOOK. I GOT THERE IN ABOUT 30 MINUTES. IT SEEMS A DELIVERY TRUCK HAD BACKED INTO MR. NEWTON'S HOUSE, KNOCKIN' LOOSE A CONNECTION. IT TOOK LESS THAN HALF AN HOUR TO FIX. HE WAS STILL A LITTLE NERVOUS, THOUGH, SO I HELPED HIM RESET HIS CLOCKS, THEN SAT WITH HIM A FEW MINUTES 'TIL HE FELT BETTER. TURNED OUT HE'D KNOWN MY FATHER. WELL, AS I'M LEAVING HE SAYS NOW THAT THE POWER IS ON, HE CAN TURN OUT THE LIGHTS. I KNEW WHAT HE MEANT."

AT ENTERGY, WE'VE GOT LOTS OF PEOPLE LIKE MYRA WATSON AND SERVICEMAN DAVID BELL. PEOPLE WHO'LL DO JUST ABOUT ANYTHING TO TAKE CARE OF THEIR CUSTOMERS. IF YOU'VE GOT A QUESTION, CALL US AT 1-800-ENTERGY. AND DISCOVER THE POWER OF PEOPLE.

WWW.ENERGY.COM
© 1997 ENTERGY CORPORATION PAID FOR BY ENTERGY SHAREHOLDERS.



22. Qual era o problema do Sr. Newton?

23. Leia a carta abaixo, da seção de cartas da revista *Discover* (setembro de 1998), e identifique duas das críticas feitas por K. Liebelt ao artigo *Carbon Cuts and Techno-Fixes*.

ACTION & REACTION


Is It Getting Warm Here?

ONLY YOUR OWN EDITORS COULD HAVE written such a poorly conceived article for your otherwise high-quality magazine ("Carbon Cuts and Techno-Fixes," by Robert Kunzig and Carl Zimmer, June). Devoting as little as one or two sentences to describe and summarize the impact of these specialized technologies is a disservice to both the technologies and your readers. Having spent my career in the field of energy use and conservation, I was appalled by the misrepresentations and oversights.

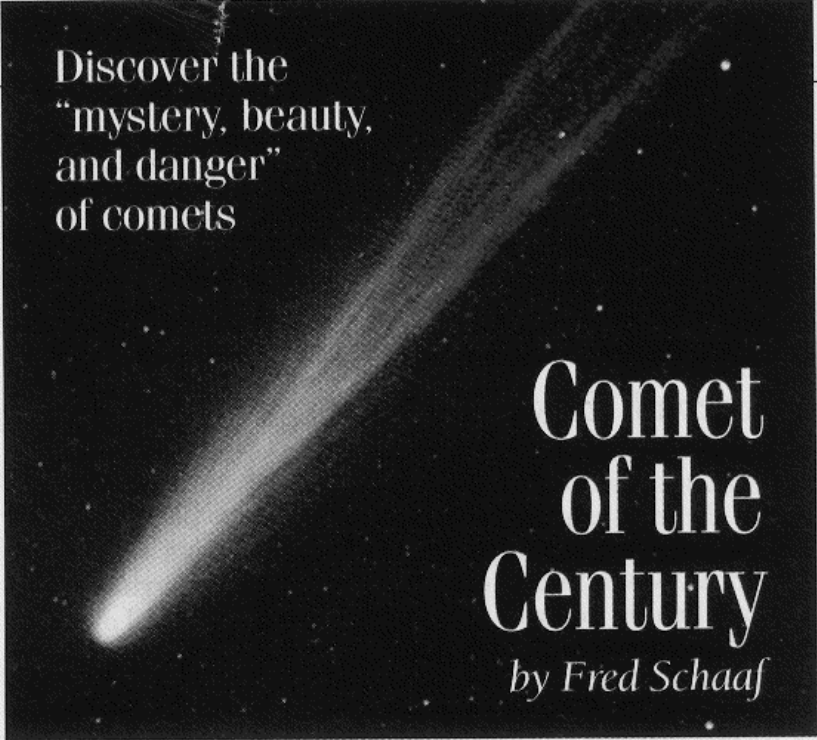
Nuclear power (fission) dismissed in a single sentence? Wind power not even mentioned? Unproven, untested, potentially disastrous, not to mention flaky, ideas given many pages? Shame on you. Please leave the writing to the experts.

As for me, after many fruitless years, I finally gave up espousing the single most important "technology" needed to solve our global warming and other environmental problems—limiting human populations. And, yes, I do enjoy driving my V-8 (soon to be V-10) pickup to work.

KENNETH LIEBELT
Idaho Falls, Idaho



24. De acordo com Fred Schaaf, os cometas têm três características que nos emocionam. Extraia-as do texto junto com um exemplo para cada uma delas.



Discover the
“mystery, beauty,
and danger”
of comets

Comet of the Century

by Fred Schaaf

“**W**HAT DOES A NATURAL PHENOMENON NEED TO HAVE IN ORDER TO stir the spirit?” asks renowned astronomy writer Fred Schaaf. “Mystery, beauty, and danger. And if that answer is correct, then comets are preeminently equipped to stir the spirit.”

Comets are the astronomical objects most capable of surprises and most likely to contain secrets of the solar system's birth. They can shine in gold and blue, with touches of red, green, and even orange. They can outglow the Full Moon, become larger than the Sun, crash into Jupiter with the biggest blasts ever witnessed by human eyes in our solar system, eject a tail millions of miles long overnight and grow a new one back just as quickly, and reverse direction in hours while traveling in excess of a million miles an hour. In this lively new book, Schaaf offers a delightful illustrated history of all the greatest comets ever recorded—the astonishing lore, and the even more astonishing science.

 INGLÊS

Responda a todas as perguntas EM PORTUGUÊS

13. No diálogo apresentado no quadrinho abaixo, o que a mãe quer salientar para a criança e o que a criança entende?



Ilustração de Sophie Grillet in P.M. Lightbown e N. Spada, *How languages are learned*. Oxford, Oxford University Press, 1999, p.16.

Leia o texto abaixo e responda às questões 14 e 15:

The surprising truth about women's hearts

WHILE women are less likely to suffer heart attacks than men, once a woman suffers her first attack she is 70 per cent more likely to die from it than a man. These surprising new findings highlight the need for medical staff to be more vigilant against heart disease in women.

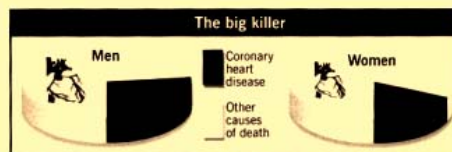
Researchers at the Municipal Institute of Medical Research in Barcelona studied 331 women and 1129 men who had suffered their first heart attack. The researchers report in *The Journal of the American Medical Association* (vol 280, p 1405) that women were 72 per cent more likely to die within the first 28 days, and 73 per cent more likely to die within the first six months. "We were surprised that women were so much more at risk," says Jaume Marrugat, who led the Spanish team.

Marrugat notes that women were less likely to get clot-busting treatment than men, and that they generally took more time getting to hospital—problems that may reflect the low priority doctors put on heart disease in women. Heart specialist Graham McGregor of St George's Hospital Medical School in London also notes that women tend to be

older than men at their first heart attack because they have some hormonal protection against heart disease until menopause. On average, women in the Spanish study were five years older than the men.

"These are important factors to consider but they can't account for the whole difference," says Marrugat. "Women have more complications in the first six months and their initial heart attacks may be more severe." He speculates that narrower coronary vessels in women may be a factor. Nonetheless, heart disease remains a bigger killer of men than women.

Michael Day



New Scientist, 31/10/98.

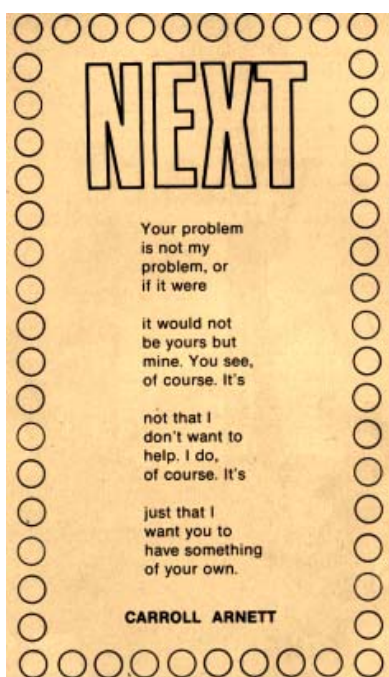
14. Considerando as razões apresentadas pelos pesquisadores, qual é *the surprising truth about women's hearts*?

15. Por que, segundo Graham McGregor, as mulheres tendem a sofrer seus primeiros ataques cardíacos em idade mais avançada que os homens?

Leia o poema abaixo e responda à questão 16.

Poema originalmente publicado em *Not only that* (The Elizabeth Press, 1967) e reproduzido em M.L.Greene (ed.) *Another Eye*. Illinois, Scott, Foresman and Company, 1971, p. 121.

16. Como o poema de Carroll Arnett justifica que *Your problem is not my problem*?



As cartas abaixo foram escritas por leitores de um artigo publicado na revista *Time* em 04/09/2000. Leia-as e responda às questões 17 e 18.

AFTER READING YOUR ARTICLE ABOUT genetically modified foods [July 31], I am sure that the public debate about this subject is too serious to be left to organizations that rate high in theatrics but low in public education. If genetically engineered and enriched food could help starving people around the world, it would be a pity to lose this opportunity because of some well-fed protesters in silly costumes.

SILVINA BEATRIZ CODINA
Buenos Aires

IF THE THIRD WORLD DOES NOT CURB its exploding population growth, no amount of genetically altered food will save it. Family planning that will result in fewer children will improve the standard of living far more effectively than enriched rice.

EDWARD ROBB
Vancouver

17. a) Considerando o teor das cartas, qual era o tema discutido no artigo em questão?

b) Com base em que hipótese Silvina Beatriz Codina constrói seu argumento?

18. As duas cartas assumem posições diferentes sobre o assunto em pauta. Qual é a posição de Edward Robb?

O texto "Some Like it Hot" foi extraído da revista *Popular Science* (abril de 1998). Leia-o e responda às questões 19 e 20.


FOODS

Some Like It Hot

WHY DO PEOPLE IN THAILAND prefer spicier food than people in Sweden? It's because spices offer some protection against the food-spoilage bacteria that thrive in hot climates, according to two biologists at Cornell University in Ithaca, New York.

After analyzing thousands of recipes for the traditional meat-based dishes of 36 countries, Jennifer Billing and Paul W. Sherman conclude that countries with hotter climates use spices more frequently than countries with cooler climates. And within large countries such as the United States, the hottest regions have the hottest foods: Chili is a hit in San Antonio, while chilly Boston tends toward clam chowder.

A taste for spices has been passed down over many generations. In hot climates, our ancestors who enjoyed spices with their food were apt to live longer and produce more offspring, says Sherman. "And they taught their offspring and others: 'This is how to cook a mastodon.'" —D.S.


1 Garlic



2 Onion


3 Allspice

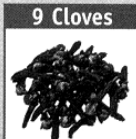

4 Oregano


5 Thyme


6 Cinnamon


7 Tarragon


8 Cumin


9 Cloves


10 Lemongrass


Spice World
 Not all spices are created equal. The 10 with the greatest effectiveness against food-spoilage bacteria are listed here.

19. De acordo com o texto, por que os tailandeses gostam mais de comidas condimentadas do que os suecos?
20. Segundo Sherman, a ingestão de alimentos condimentados, em regiões de clima quente, oferecia duas vantagens aos nossos ancestrais. Que vantagens eram essas?

Leia, abaixo, um trecho do livro *East of Eden* de John Steinbeck e responda às questões 21 e 22, sobre a personagem Cathy.

Cathy's lies were never innocent. Their purpose was to escape punishment, or work, or responsibility, and they were used for profit. Most liars are tripped up either because they forget what they have told or because the lie is suddenly faced with an incontrovertible truth. But Cathy did not forget her lies, and she developed the most effective method of lying. She stayed close enough to the truth so that one could never be sure. She knew two other methods also—either to interlard her lies with truth or to tell a truth as though it were a lie. If one is accused of a lie and it turns out to be the truth, there is a backlog that will last a long time and protect a number of untruths.

21. A que estratégias Cathy recorria para não ser desmascarada?
22. Por que as estratégias utilizadas por Cathy eram eficientes?

Para responder às questões 23 e 24, leia o texto abaixo:

Tan tattoos
Forget about the pain of a real tattoo, says Nobuyuki Shimooka of Osaka in Japan. Why not let the sun do the



job instead (EP 962 155)? Anyone who fancies a tattoo that will soon fade dons a special swimsuit which has small patterned windows cut out of the fabric. The sun shines through, leaving a pattern on the skin. To prevent sunburn, the window areas can be blocked off with fabric that could be secured using a fastening material such as Velcro. Alternatively, the inventor suggests that sunbathers could place intricately designed stickers on their bodies. Peeling them off would reveal an untanned pattern. Barry Fox

New Scientist, 19/02/2000.

23. Qual é a novidade anunciada no artigo?

24. Quais são as duas formas sugeridas para se obter a novidade em questão?

INGLÊS

Responda a todas as perguntas EM PORTUGUÊS.

Leia o texto abaixo e responda à questão 13.

CULTURE

*Marriage,**Italian Style*

TALIAN MEN HAVE A legendary devotion to their mothers. But a new survey pushes that image even further. The February issue of the magazine 20 Anni reported that one in three men would prefer to have their mothers choose their fiancées. Why? Many said they'd feel more at peace knowing that Mom approved of the match. Others had less noble intentions. If the relationship failed, they said, they could just blame it on Mom. Mamma mia.

Newsweek, 21/02/2000.

13. Por que grande parte dos italianos prefeririam que as próprias mães escolhessem suas noivas?

O que se segue são os parágrafos iniciais de “Ghosts”, um conto de Paul Auster publicado em *The New York Trilogy*, em 1990, pela Penguin Books Inc. Leia-os e responda à pergunta 14.

IRST of all there is Blue. Later there is White, and then there is Black, and before the beginning there is Brown. Brown broke him in, Brown taught him the ropes, and when Brown grew old, Blue took over. That is how it begins. The place is New York, the time is the present, and neither one will ever change. Blue goes to his office every day and sits at his desk, waiting for something to happen. For a long time nothing does, and then a man named White walks through the door, and that is how it begins.

The case seems simple enough. White wants Blue to follow a man named Black and to keep an eye on him for as long as necessary. While working for Brown, Blue did many tail jobs, and this one seems no different, perhaps even easier than most.

Blue needs the work, and he listens to White and doesn't ask many questions. He assumes it's a marriage case and that White is a jealous husband. White doesn't elaborate. He wants a weekly report, he says, sent to such and such a postbox number, typed out in duplicate on pages so long and so wide. A check will be sent every week to Blue in the mail. White then tells Blue where Black lives, what he looks like, and so on. When Blue asks White how long he thinks the case will last, White says he doesn't know. Just keep sending the reports, he says, until further notice.

14. Quais são os personagens que aparecem nesse trecho? Como esses personagens se interrelacionam?

O texto abaixo é parte de uma entrevista dada por Joseph Campbell, um intelectual norte-americano falecido em 1987. Leia-o e responda às perguntas 15 e 16.

Those who seem happiest have a certain unity in their lives; work and leisure are integrated...

Well, again I can look at it only in terms of an individual. I think the person who takes a job in order to live – that is to say, for the money – has turned himself into a slave. Work begins when you don't like what you're doing. There's a wise saying: make your hobby your source of income. Then there's no such thing as work and there's no such thing as getting tired. That's been my own experience. I did just what I wanted to do. It takes a little courage at first, because who the hell wants you to do just what you want to do; they've all got a lot of plans for you. But you can make it happen. I think it's very important for a young person to have the courage to do what seems to him significant in his life, and not just take a job in order to make money. But this takes a bit of prudence and very careful planning, and may delay financial achievement and comfortable living. But the ultimate result will be very much to his pleasure.

But there's an incredible amount of pressure to conform.

I know it. But there is a margin, too. There are plenty of ways to coast along until you find your center. I don't mean going on relief: I don't have much respect for people who expect society to support them while they're finding their feet. There are other ways to work that out. If you have a job, for instance, which allows you time enough to develop your own system of ideas for the future, and the boss offers you more money for extra hours, then you refuse that because it would take away from your free time. Do you see what I mean?

An Open Life – Joseph Campbell in conversation with Michael Toms.
New York, Harper & Row Publishers, 1990.

15. Neste texto, Campbell contrapõe dois modos de ver o trabalho. Que modos são esses e qual deles Campbell defende?

16. Campbell prevê que alguns obstáculos terão que ser vencidos por quem decidir colocar em prática a visão de trabalho defendida por ele. Que obstáculos são esses?

O texto abaixo descreve um sistema de segurança para computadores desenvolvido por pesquisadores da Universidade Estadual do Novo México. Considere-o para responder às questões 17, 18 e 19.

SECURITY	
<p>Personality Type</p> <p>ONE SIMPLE way to improve computer security may lie at your fingertips – but it's not your fingerprints. Rather, your typing <i>style</i> may someday be the key to keeping snoops out of your computer.</p> <p>At least that's the conclusion of New Mexico State University professor Juris Reinfelds, who contends that the way a person tickles the computer keyboard is a highly individual trait, and one that remains stable over time. Reinfelds and two colleagues have developed a security system that uses typing rhythms to guard against unauthorized computer access.</p>	<p>The system works by monitoring the pace of keystrokes. A timing device traps keyboards signals before they reach the computer processor. This box then sends out two signals of its own - one that goes to the computer, and another that shows how many milliseconds have elapsed since the last keystroke. If the typing pattern varies from the recognized one, the computer prompts you to type a few lines of text. If the patterns still don't match, further access is denied.</p> <p>The researchers claim the system spots intruders 99 percent of the time and even detects unauthorized users after you have entered a password. – <i>Linda Wasmer Smith</i></p>

New Scientist, 20/07/1996.

17. O que os pesquisadores tomaram como base para elaborar o sistema? Por quê?
18. Como funciona o *dispositivo de tempo* incluído nesse sistema?
19. Qual é o grau de confiabilidade do sistema de segurança? Dê um exemplo de um procedimento de segurança presente nesse sistema.

20. O poema abaixo expressa algumas sensações ou sentimentos negativos. Explique três, usando passagens do texto para justificar sua resposta.



Commuter

*He lives in a house in the suburbs
He rises each morning at six.
He runs for the bus to the station,
Buys his paper and looks at the pics.*

*He always gets in the same carriage,
Puts his briefcase up on the rack.
Thinks miserably of his office,
And knows he can never turn back.*

*He gets to his desk by nine thirty,
Wondering what he should do.
When the coffee break comes at eleven,
He knows he still hasn't a clue.*

*His lunch break is quite uninspiring,
He sits it out in the canteen.
It's fish and chips, mince and potatoes,
A choice that's quite literally obscene.*

*At five he runs back to the station,
Gets in the same carriage again,
Unfolds his evening paper,
Pulls a veil down over his brain.*

*Poema de Alan Maley publicado em Maley
e Duff, The Inward Ear, Cambridge
University Press, 1989.*

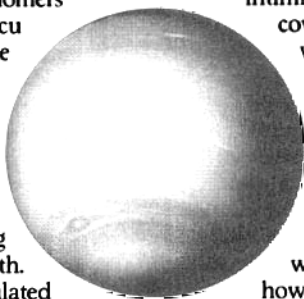
Leia o texto abaixo e, em seguida, responda às perguntas 21, 22 e 23.

The watery planet

THE NEPTUNE FILE: PLANET DETECTIVES AND THE DISCOVERY OF WORLDS UNSEEN
By Tom Standage. Walker; 256 pages; \$24. Allen Lane, The Penguin Press; £12.99

LIKE many great stories of scientific accomplishment, the discovery of Neptune combines high intellectual achievement with bitter human controversy. When William Herschel discovered Uranus in 1781, it doubled the size of the known solar system. Astronomers redrew their maps and calculated the future orbit of the new planet. But Uranus was not easy to predict. The discrepancies could at first be put down to errors in observation, but it gradually became clear that the planet was drifting away from its expected path. Planetary orbits were calculated according to Newton's theory of gravitation. This had proved spectacularly accurate for the other planets, so the wanderings of Uranus presented an uncomfortable problem.

One possible explanation was an undiscovered planet: when it passed close by, the gravitational attraction would pull Uranus away from its predicted orbit. But to find such a planet, astronomers needed either to be very lucky or to know where to look. An English mathematician, John Couch Adams, and a French astronomer, Urbain Jean-Joseph Le Verrier, set out in-



dependently to find this planet, using a novel technique. Rather than searching with a telescope, they attempted to determine the unknown planet's position through a mathematical analysis of its effects on the orbit of Uranus. It was an

intimidating task (each of them covered thousands of pages with calculations), but they eventually came up with almost identical answers. Neptune was discovered in 1846 with the help of Le Verrier's predictions. But triumph was followed by acrimonious debate over what to name the planet and how to divide the credit. Eventually

the affair ended in surprising harmony: Adams and Le Verrier became friends, while variations of the method they pioneered have recently helped to show the existence of planets around other stars. Tom Standage, a science journalist at *The Economist*, tells this fascinating story in an entertaining book that deals adeptly with both the astronomical theory and the human passions.

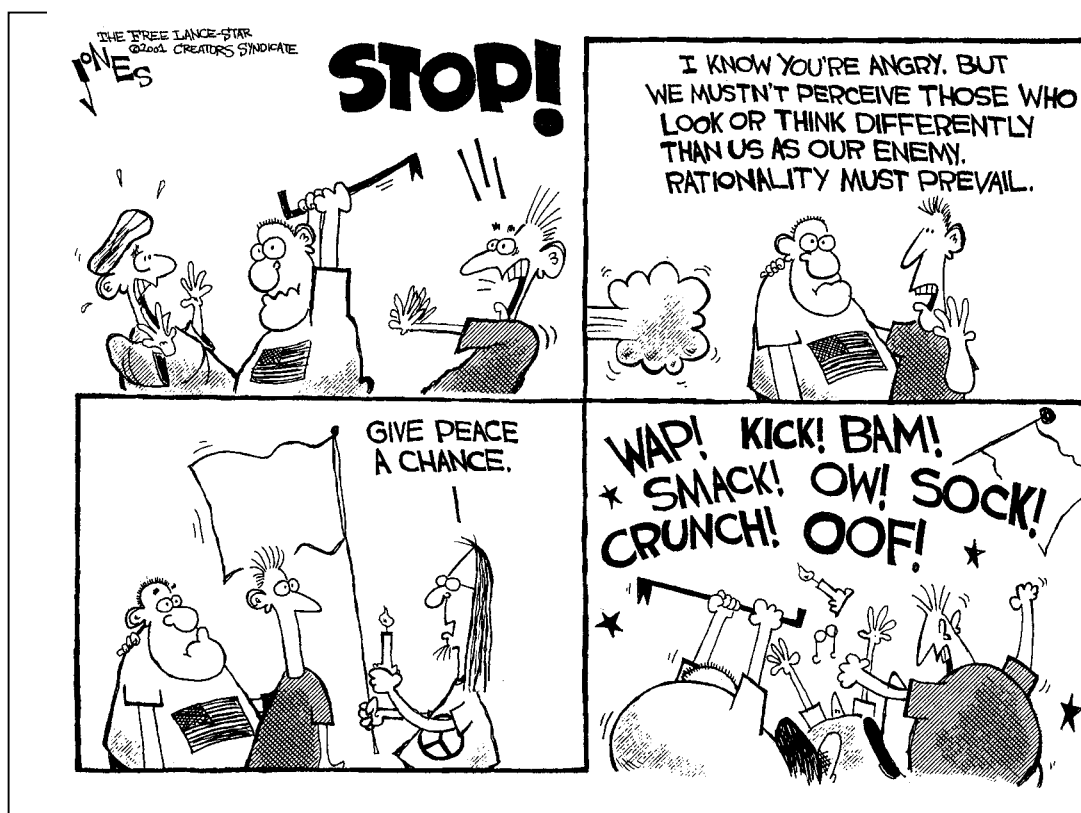
ALEXANDER SCOTT

Our policy is to identify the reviewer of any book by or about someone closely connected with *The Economist*

The Economist, 28/10/2000.

21. Por que o autor da resenha, Alexander Scott, afirma que "Urano não foi fácil de prever"?
22. O que Scott chama de "tarefa intimidante" (*intimidating task*)? Em que sentido essa tarefa foi inovadora?
23. À descoberta do novo planeta narrada por Tom Standage seguiu-se um conflito. Em que consistiu esse conflito e como ele terminou?

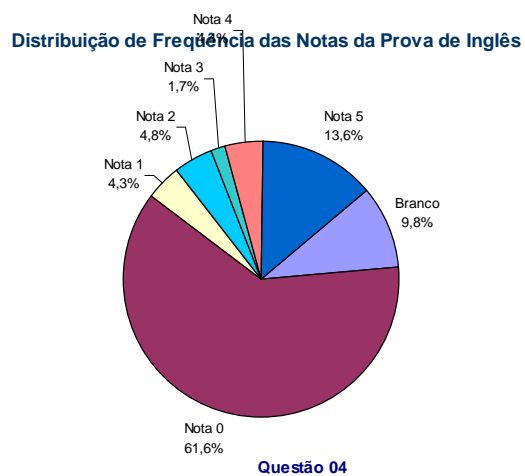
Em 25 de setembro de 2001, o jornal norte-americano *Free-Lance Star* publicou o trabalho do cartunista Clay Jones reproduzido abaixo. Considere-o para responder à questão 24.



24. De que maneira a fala do personagem no segundo quadrinho se relaciona com sua ação no primeiro? E como ela se relaciona com o último? Justifique sua resposta.

ANEXO 2: Distribuição da frequência das notas da prova de Inglês.

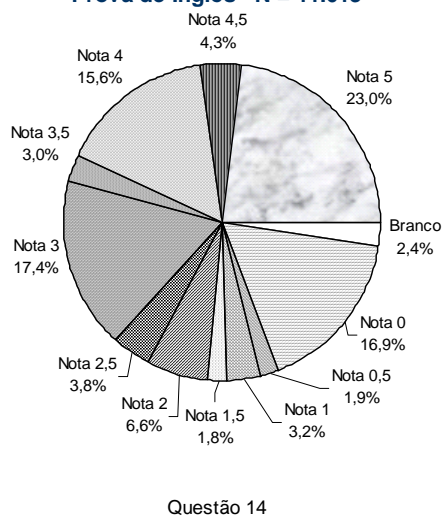
Anos: 1998, 1999, 2001, 2002 (somente das questões selecionadas)



Vestibular 99 - Fase II

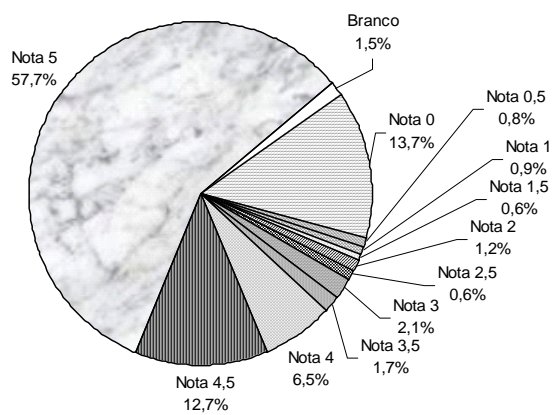
VESTIBULAR 2001 - FASE II

Distribuição de Frequência da Nota Total - Presentes
Prova de Inglês - N = 11.613



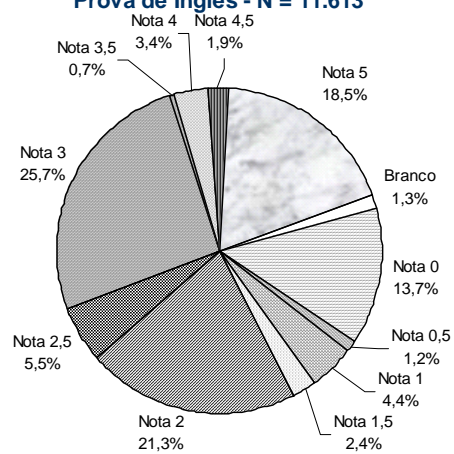
VESTIBULAR 2001 - FASE II
Distribuição de Frequência da Nota Total - Presentes
Prova de Inglês - N = 11.613

149



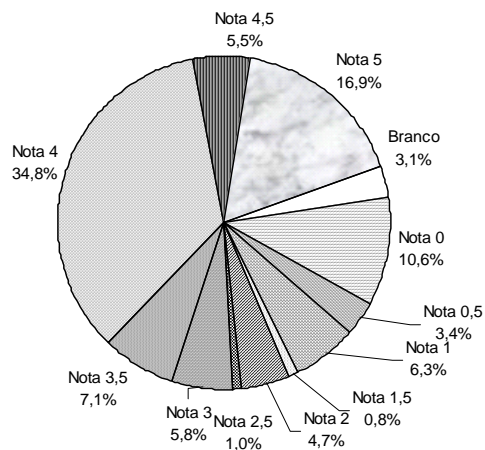
Questão 15

VESTIBULAR 2001 - FASE II
Distribuição de Frequência da Nota Total - Presentes
Prova de Inglês - N = 11.613



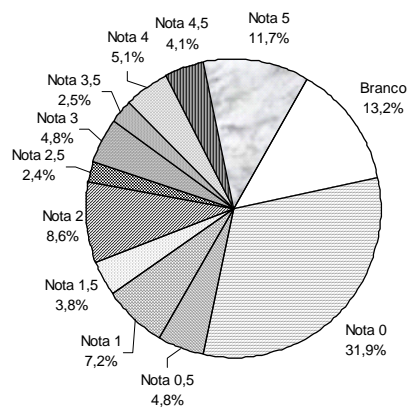
Questão 19

VESTIBULAR 2001 - FASE II
Distribuição de Frequência da Nota Total - Presentes
Prova de Inglês - N = 11.613



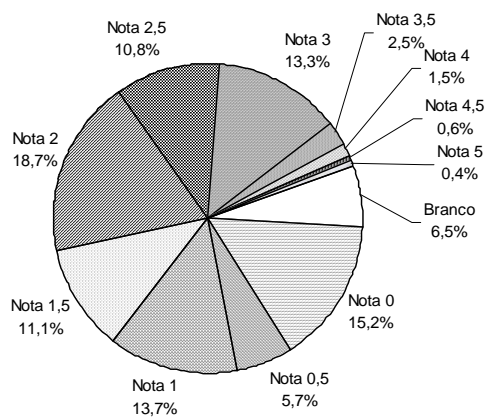
Questão 23

VESTIBULAR 2001 - FASE II
Distribuição de Frequência da Nota Total - Presentes
Prova de Inglês - N = 11.613



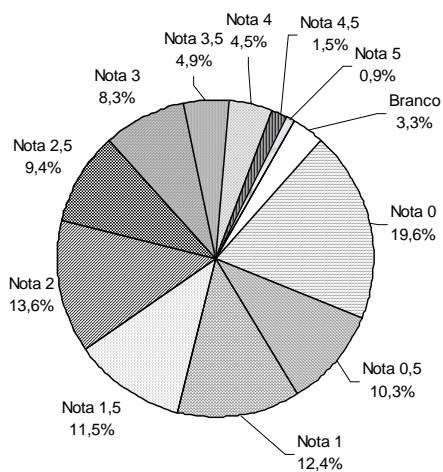
Questão 24

VESTIBULAR 2002 - FASE II
Distribuição de Frequência da Nota Total - Presentes
Prova de Inglês - N = 11.867



Questão 20

VESTIBULAR 2002 - FASE II
Distribuição de Frequência da Nota Total - Presentes
Prova de Inglês - N = 11.867



Questão 24